

Derbolav, Josef

Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik

Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Didaktik in der Lehrerbildung. Bericht über den vierten Deutschen Hochschultag vom 7. bis 10. Oktober 1959 in Tübingen. Weinheim : Beltz 1964, S. 17-45. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 2)



Quellenangabe/ Citation:

Derbolav, Josef: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik - In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Didaktik in der Lehrerbildung. Bericht über den vierten Deutschen Hochschultag vom 7. bis 10. Oktober 1959 in Tübingen. Weinheim : Beltz 1964, S. 17-45 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-235258 - DOI: 10.25656/01:23525

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-235258>

<https://doi.org/10.25656/01:23525>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Allgemeine pädagogische Abhandlungen herausgegeben von
Fritz Blättner/Otto Friedrich Bollnow/Josef Dolch/Wilhelm Flitner/
Erich Weniger

Schriftleitung: Wolfgang Scheibe

Beiträge zur Lehrerbildung herausgegeben von
Hans Bohnenkamp/Georg Geißler/Oskar Hammelsbeck/August Klein/
Franz Vilsmeier

Schriftleitung: August Klein

2. Beiheft

Didaktik in der Lehrerbildung

Bericht über den vierten Deutschen Pädagogischen Hochschultag
vom 7. bis 10. Oktober 1959 in Tübingen

Herausgegeben vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages durch die Geschäftsstelle
des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen, Wuppertal-Barmen, Dietrich-Bonhoeffer-Weg 1

INHALT

Oskar Hammelsbeck	Begrüßungsansprache	1
Leo Weisgerber	Sprache und geistige Gestaltung der Welt	5
Josef Derbolav	Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grund- legung der Didaktik	17
Fritz Stückrath	Zur psychologischen Problematik der Volksschul- didaktik	46
Arno Koselleck	Zur Didaktik des Geschichtsunterrichtes	56
Martin Wagenschein	Zur Didaktik des naturwissenschaftlichen Unterrichts	70
Kurt Sydow	Musik der Gegenwart als Maß der Didaktik	86
Rudolf Schaal	Probleme des Gesamtunterrichts in der Bildungs- situation der Gegenwart	101
Fachgruppenberichte	116
Walter Rest	Didactica magna oder didactica parva	138
Franz Vilsmeier	Zusammenfassung des Tagungsergebnisses	150
Oskar Hammelsbeck	Schlußwort	161

1. Auflage 1960

2. Auflage 1962

3. Auflage 1964

© 1960 Julius Beltz, Weinheim und Schwann, Düsseldorf

Printed in Germany

JOSEF DERBOLAV:

Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik¹⁾

I. Einleitende Vorbemerkungen

Jeder Titel bestimmt und umgrenzt bekanntlich nicht nur die im folgenden zu behandelnde Thematik, sondern macht auch schon bestimmte Voraussetzungen, stellt gewisse Ansprüche und weist implizit mögliche Vorbehalte zurück. Das gilt auch in *unserem* Falle. Der Titel „Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik“ macht die Voraussetzung, daß die Didaktik *bereits* oder *überhaupt* eine wissenschaftliche Disziplin ist, denn sonst könnte ihr eine solche Grundlegung gar nicht zuteil werden. Sollte Didaktik nämlich nur eine unrationalisierbare und damit der Intuition überantwortete Praxis sein, dann wäre jeder solche Versuch von vorneherein vergeblich. Aber selbst, wenn diese Annahme unberechtigt wäre — und daß sie unberechtigt ist, das ist der Tenor unserer folgenden Ausführungen —, könnte die Didaktik immerhin den Status der Wissenschaft noch gar nicht *erreicht* haben, und eine wissenschaftstheoretische Grundlegung wäre dann zumindest verfrüht und noch unangebracht. Denn zur Wissenschaft wird ein vorwissenschaftlicher Fragenkomplex nicht erst in der wissenschaftstheoretischen Durchdringung, dazu genügt bereits ein gesicherter Ertrag von Erkenntnissen, gestützt durch ein kritisches Bewußtsein von Gegenstand und Methode.

Unter diesem Aspekt betrachtet, bietet uns der gegenwärtige Stand der Didaktik noch ein recht unklares und vorläufiges Bild. Man braucht die Fülle der vorhandenen Forschungsansätze und Denkbemühungen keineswegs zu schmälern und wird doch zugeben müssen, daß sich hier ein tragfähiger Konsensus über Gegenstand und Methode noch nicht hat herausbilden können. Daher stellt die Didaktik unter den pädagogischen Disziplinen wohl die am wenigsten durchgebildete dar und genießt heute noch ein recht bescheidenes wissenschaftliches Ansehen in der pädagogischen Fachwelt.

Dies hat nun seinen Grund nicht etwa in einem mangelnden Interesse der pädagogischen Forschung und Theorie für diesen Aufgabenkreis, sondern eher in der *Schwierigkeit* seiner wissenschaftlichen Bewältigung. Dazu einige Späteres vorwegnehmende Andeutungen, die zugleich den Sinn unserer Titelgebung näher erläutern können: Didaktik hat es nach einer altbewährten Definition mit den *Bildungsgehalten* zu tun, und nicht mit der Art ihres Beibringens, dem *Wie* ihrer Vermittlung, das in die Kompetenz der sog. Methodik fällt²⁾. Diese Unterscheidung gilt es zu-

nächst festzuhalten, und sie weist uns bereits in die Richtung, wo wir den „Gegenstand“ der Didaktik zu suchen haben. Aber wenn wir Bildungsgehalte mit Wissensinhalten gleichsetzen, dann haben wir diesen Gegenstand schon wieder verfehlt. Denn Wissen ist *nicht schon* Bildung und Bildung mehr als Wissendwerden; Bildung konstituiert sich erst, sokratisch gesagt, an der Grenze des Wissens, oder in platonischer Weiterführung des Gedankens: aus den Normgehalten (Ideen), die im Wissen kategorial vorausgesetzt sind. Die Bildungsbewegung transzendiert also den Bereich des theoretischen Sinnes und zielt auf seine praktische Dimension, dies ist die zweite Einsicht, die wir uns hier vorweg zueigen machen wollen. —

All das hat nun auch Bedeutung für den Charakter der didaktischen Denk-„Methode“. Als Reflexion auf die Grenzen und (praktischen) Voraussetzungen des Wissens bewegt sie sich nicht — wie etwa die empirischen Erziehungsdisziplinen — auf der Ebene einzelwissenschaftlicher Sinnauslegung, ihr Denkniveau ist selber schon ein *wissenschaftstheoretisches* ³⁾. Das heißt aber: die wissenschaftstheoretische Grundlegung widerfährt der Didaktik nicht als nachträgliche (philosophische) Rechtfertigung ihres bereits vorhandenen Wissenschaftscharakters; diese Grundlegung fällt bei ihr mit der Wissenschaftsbegründung selber zusammen. Wissenschaftstheoretische Grundlegung der Didaktik ist daher nur eine explizitere Formulierung für Wissenschaftsbegründung und vertritt uns damit bereits einiges über Art und Ansatz der Aufgabe, die uns hier gestellt ist.

Von hier gesehen, zeigt sich der ganze pädagogische Wissenschaftszusammenhang in neuem Lichte. Gelingt diese Aufgabe, dann bleibt die Didaktik nicht länger ein der Improvisation anheimgestelltes Leerfeld im pädagogischen Denkraum, dann wird sie zu seinem eigentlichen Herzstück, zum Felde, in dem sich das pädagogische Denken als solches zu bewähren hat und worin es erst seine *spezifische Eigenart* gewinnt. Dann läßt sich auch eine Verständigung zwischen den Denkweisen erzielen, die in der Auslegung der Erziehungswirklichkeit ein legitimes Mitspracherecht beanspruchen dürfen, und der systematische Ordnungszusammenhang der Wissenschaftsebenen sichtbar machen, der hier waltet. Schließlich rückt damit auch die Möglichkeit in greifbare Nähe, die Autonomie der Erziehungswissenschaft, die heute noch weitgehend Programm und Versicherung ist, sinngemäß zu realisieren. All das wird uns im Rahmen der begrenzten Möglichkeiten, die ein Vortrag bietet, noch zu beschäftigen haben.

Trotzdem aber könnte man fragen, was mit einer solchen Wissenschaftsbegründung der Didaktik letztlich gewonnen ist. Vermag sie etwa die bestehende pädagogische Praxis zu verändern oder gar zu verbessern? — Es wäre utopisch zu glauben, daß Erziehung und Bildung erst auf eine solche Grundlegung warten müßten, um sich als „funktionsfähige Praxis“ zu etablieren. Die wissenschaftliche Durchdringung des didaktischen Fel-

des wird in ihm nichts entdecken oder ihm von außen zuführen können, was dieses nicht schon selber potentiell oder entwickelt in sich trüge. In der Tat zielt sie im Grunde auf nichts anderes ab als darauf, dem Vollzugsbewußtsein des didaktischen Tuns ⁴⁾ ein kritisches Selbstbewußtsein über seine Natur, seine Voraussetzungen, Möglichkeiten, Ziele und Grenzen zu geben, und dies scheint auf den ersten Blick herzlich wenig, vielleicht sogar etwas Überflüssiges zu sein. Aber es ist doch mehr, als man denkt. Dreierlei Hilfen nämlich leistet diese kritische Selbstreflexion der unreflektierten didaktischen Praxis: erstens ist sie in der Lage, die noch intakte Bildungsarbeit vom Überbau bloßer Scheinprobleme zu befreien, wie sie ideologische Verbrämung und Begriffsunklarheit häufig erst ins Leben rufen. Zweitens vermag sie einer bereits verunsicherten Bildungspraxis als Richtmaß ihres wahren und eigentlichen Auftrags zu dienen. Drittens könnte sie den Erzieher mit dem Selbstbewußtsein seines Tuns auch etwas vom Selbstgefühl seines beruflichen Auftrags imputieren, — welche Chance man angesichts der häufigen Selbstverschätzung des Pädagogenstandes nicht gering anschlagen sollte. Denn das Selbstbewußtsein der Lehrerschaft resultiert heute zumeist aus anderen Quellen; beim Philologen aus der Achtung vor der wissenschaftlichen Wahrheit, beim Volksschullehrer und Kleinkindererzieher aus bewährtem methodischem Geschick und dem Enthusiasmus pädagogischer Gesinnung. Jener hat die wissenschaftlichen Möglichkeiten seines didaktischen Auftrags meist noch gar nicht entdeckt, dieser hat sie sich zumeist noch nicht genügend aufgeschlossen.

Was hier also vordringlich benötigt wird, ist ein tragfähiges Sachverständnis des didaktischen Geschäfts, und von hier aus erhält dieser Versuch einer Wissenschaftsgrundlegung der Didaktik seine Rechtfertigung. — Unsere folgenden Ausführungen unternehmen es, das *didaktische Grundproblem* systematisch zu exponieren, indem sie seine Dialektik am Modell einer *Reflexionsstufentheorie* entwickeln und über eine Sinnklärung der *pädagogischen Verantwortung* zu einem *kategorialen Bildungsverständnis* vordringen. In einem weiteren Abschnitt wird das Verhältnis von Didaktik und Methodik aufgezeigt. Ein letzter gibt Andeutungen über den Sinn didaktisch-methodischer Forschung und zieht die Folgerungen für eine diesem Bildungsverständnis adäquate *Lehrerbildung*.

II. Systematische Exposition des didaktischen Grundproblems

1) Die Antinomie von Erziehung und Unterricht und die „Versöhnungsaufgabe“ der Didaktik

Wenn man Didaktik einfach mit Unterrichtslehre übersetzt, dann verdeckt man sich bereits eine höhere Zielgebung, die wir ihr hier mit gutem Grund offen zu halten suchen: nämlich die Aufgabe, die im rationalisierten und institutionalisierten pädagogischen Raum auseinandergefallenen Stationen der Erziehung und des Unterrichts wieder zusammenzubringen, kurz, den Unterricht wieder erziehend zu machen. Dieses Ziel scheint überhaupt das unterschwellige Motiv der didaktischen Denkbemühungen

der letzten Jahrhunderte gewesen zu sein. Es ist bekannt, wie eindringlich *Herbart* diese Stationen miteinander zu verbinden suchte und wie wenig er geneigt war, Unterricht ohne Erziehung und Erziehung ohne Unterricht anzuerkennen. Zweimal in dieser Geschichte ist die Didaktik sogar auf den Gesamttraum des Pädagogischen hin ausgelegt worden, in der Bildungskonzeption des *Comenius* und der *Willmanns*, und wie immer man ihren wissenschaftlichen Ertrag auch beurteilen mag, ihr Versöhnungsmotiv wird man nicht übersehen können. — In der Tat kann man rückblickend jene ursprungsnahe pädagogische Situation wenigstens erahnen, in der Erziehung und Unterricht noch ungetrennte Momente der einen und „heilen“ Bildungswirklichkeit darstellten, wo also das *Wissendwerden* der heranwachsenden Generation noch unmittelbar ihrer *Gewissenserschließung* zugute kam. Sobald sich jedoch Ratio und Institution des pädagogischen Geschäfts bemächtigt haben — und man wird diesen Zeitpunkt nicht früh genug ansetzen können —, begegnen uns beide Momente bereits getrennt, ja sogar in antinomischer Entgegensetzung: die Erziehung lebt aus der persönlichen Zuwendung zum Kinde und seinem *Gewissen*, der Unterricht von der Hinwendung zur Sache und ihrer *Erkenntnis*, in deren Auftrag der Erzieher nunmehr zum Lehrer wird. Allerdings kann der jungen Generation die „Anstrengung des Verstandes“ nicht mehr geschenkt werden, wenn einmal der Gang der Aufklärung, die Ursprungsverhältnisse des Umgangs kritisch auflösend, die Welt in ihrer Gegenständlichkeit erschlossen, das Geschaffene zum eigenständigen Reich der Kultur freigesetzt hat und zur Inbesitznahme und Fortentwicklung künftigen Geschlechtern anheimstellt. So hat die abendländische Schulpraxis und Bildungsbesinnung diesen Weg der Traditionsaneignung, diesen Aufstieg zum Wissenshorizont des Erwachsenen mit seinen spezifisch männlich-asketischen Zügen *besonders* zur Geltung gebracht. Die Erziehung wurde dabei immer mehr auf die Kinderstube *zurück-* bzw. an das Randfeld des eigentlichen Unterrichtsgeschehens *hinaus* verwiesen als eine im Grunde *vorläufige* oder *nebenläufige* Angelegenheit. Eine Verschärfung erfahren hat diese Tendenz im letzten Jahrhundert durch die Verwissenschaftlichung unseres Welt- und Lebensverständnisses, wovon der Bildungsraum der Schule naturgemäß nicht unbetroffen geblieben ist. (Darauf werden wir noch kurz zurückkommen.)

Daß hier eine Fehlentwicklung, jedenfalls aber eine Verkürzung des pädagogisch Eigentlichen vorliegen könnte, diese Einsicht ist bereits Rousseau im Schoße des „*ancien régime*“ aufgegangen, und er hat ihr zufolge jene kopernikanische Wendung zum Kinde als „*res pädagogica*“ vollzogen, die in vielfältig differenzierter Form dann im 20. Jahrhundert Schule machte. Wie immer sich diese Kindespädagogik im einzelnen versteht und begründet, als Wortführerin einer selbstgesetzlichen Kindesnatur, der schöpferischen Kräfte des Kindes oder seines Rechts auf eine ihm gemäße Lebensform, sie stellt sich dem Motiv nach vorbehaltlos auf die Seite der *Erziehung*, der sie eindeutige Priorität vor Sachunterricht oder Traditionsvermittlung zubilligt. Die Entartungserscheinungen für die Regel nehmend, vermag sie in der Schulwelt nur eine Stätte entfremdeter

Menschlichkeit, eine Zuchtanstalt des Intellekts und der reinen Leistungsfunktionen zu sehen, kurz also ein notwendiges Übel, das, obgleich es dem Kinde als Mittel späterer Selbstbehauptung nicht erspart werden kann, seiner Erziehung jedenfalls recht äußerlich bleibt, wenn nicht gar im Wege steht. Hier wie dort, in der Traditions- und Kindespädagogik, bricht also die faktische Trennung der beiden Stationen in eine antinomische Auslegung des pädagogischen Auftrags auseinander, der das vorgängige „Füreinander“ beider Momente nicht mehr bewußt, ihre mögliche Wiederversöhnung in einem übergreifenden Bildungsverständnis aber noch nicht durchsichtig ist. Sachbezug und pädagogischer Bezug, Wissensvermittlung und Gewissenserschließung werden hier in abstrakter Weise auseinandergerissen und in ein gegenständliches Verhältnis zueinander gesetzt, das keine Vermittlung offen läßt. Erziehung und Unterricht treiben so ihre Säulen nicht nur nebeneinander, sondern im theoretisch legitimierten Widerstreit *gegeneinander* empor, und je nach dem Standort des Betrachters wird dabei das *Selbst* des Individuums zu einem bloßen Medium von Kulturtradierung und Wertverwirklichung verdünnt und veräußerlicht oder aber die *Sache* ihrer bestimmten Inhaltlichkeit entkleidet und zum Stoff oder Mittel der Personsformung herabgesetzt. Unter dem Gegensatz von materialer und formaler Bildung ist uns die Antinomie dieses „funktionalen“ Bildungsverständnisses⁵⁾, das Individuelles und Allgemeines, das „Selbst“ und sein „Anderes“, immer nur in der Relation von Zweck und Mittel (in funktioneller Abhängigkeit also) zu denken vermag, längst geläufig und auch schon wiederholt kritisch distanziert worden. Aber der Weg von der Kritik zur positiven Überwindung dieses Widerstreites ist ein weiter, und er führt notgedrungen zur Einsicht in die *dialektische Struktur* der Bildungsbewegung und die *kategoriale Sinnggebung* des Didaktischen, wenn anders er sein Ziel überhaupt erreichen soll. So darf man die unter dem Motto des „Kategorialen“ auftretenden Vermittlungsversuche jener Antinomie als die Geburtsstunde des modernen didaktischen Denkens ansehen, das sich langsam auf die Höhe ihrer eigentlichen Möglichkeit emporzuarbeiten bemüht.

2) Das dialektische Bildungsverständnis im Aspekt einer Theorie der Reflexionsstufen

Das pädagogische Geschehen ist nicht bloß *auch*, sondern *zentral* ein geistiges Geschehen, und es als solches zu „begreifen“ daher die unabdingbare Aufgabe jeder Bildungstheorie, die das didaktische Grundproblem nicht verfehlen will. Vergegenwärtigen wir uns den philosophischen Sinn von „Begreifen“, den ihm Hegel verliehen hat, dann ist damit zugleich die Forderung ausgesprochen, den Bildungsvorgang in seiner *Dialektik* zu begreifen⁶⁾. Hegel hat dafür die wegweisende Formel vom „Im-Anderen-zu-sich-selber-Kommen“ geprägt, und es lohnt sich, ihrer Bedeutung gründlich nachzuspüren und sie unserem Zweck entsprechend auszulegen. Das „Andere“ ist hier der Horizont der Natur- und Geisteswelt, in den das menschliche Individuum hineingeboren wird, sich einwächst und

einarbeitet, um hier Heimatrecht zu gewinnen. Bildungsdialektisch gesehen, handelt es sich dabei um einen Auseinandersetzungsprozess, in dem sich der Einzelgeist, aus seiner Natürlichkeit aufsteigend, den ihm vorgegebenen und vorgeschaffenen allgemeinen Geist — den Sinnkreis seiner Welt — verstehend aufschließt und begreifend zu eigen macht, und das heißt zugleich, sich ihm verpflichtend zu eigen gibt. In der Bildung offenbart sich ihm diese geistige Welt also nicht nur in ihrem Sein, sondern auch in ihren Sollen, sofern er sich nämlich über sein Wissen um die Welt hinaus zum Vernehmen ihres positiven Anspruchs emporarbeitet⁷⁾. In der Art und dem Maße, wie er sich nun diesem Anspruch erschließt und ihm entsprechen lernt, wie er ihn schließlich zum Motiv erhebt, tritt er seiner Welt vernünftig und verantwortlich gegenüber, setzt er sich von ihr frei und verbindet sich ihr zugleich, gewinnt er sein persönliches Selbst und konstituiert sich als Individualität. Für unseren thematischen Zusammenhang muß hier festgehalten werden: In jenem Auseinandersetzungsprozess, den wir als Bildung charakterisiert haben, geht das theoretische Aufschließen der Welt als Gegenstandsfeld unseres Wissens dem praktischen Vernehmen ihres Anspruchs, der Aneignung von Normen und Beweggründen fürs Handeln, ebenso notwendig voraus, wie der Übergang ins Praktische, die Gewissenserschließung, dem theoretischen Ausgriff folgen muß, wenn überhaupt von „Bildung“ die Rede sein soll. Wo dem Educandus der Sachverstand erspart wird, bleibt sein Welthorizont naiv und situativ unerschlossen und sein Gewissen blind für die seiner Bestimmung gemäßen Möglichkeiten praktischer Bewährung; wo sein Sachverstand andererseits nicht zum Begreifen des praktischen Sinns dieses Weltwissens weitergeführt wird, bleibt sein Gewissen leer und dogmatischen bzw. ideologischen Vorstellungen ungeschützt ausgesetzt. Beides, Erziehung ohne Bildungsausweitung und Unterricht ohne Bildungsvertiefung sind daher nur Verkürzungen des vollen pädagogischen Vermittlungsauftrages, die als solche zu entlarven freilich bereits eine didaktische Denkweise voraussetzt, welche Wissens- und Wissensbildung nicht nebeneinanderstellt, sondern in ihrem dialektischen Fundierungszusammenhang durchschaut⁸⁾.

Diese Bildungsdialektik, aus deren theoretischem Nachvollzug (wie wir noch hören werden) das didaktische Denken seine Struktur gewinnt, läßt sich genauer an jenem *Reflexionsstufenmodell*⁹⁾ verdeutlichen, das schon im naiven Wortsinn von „Auseinandersetzung“ angesprochen ist. Ausgangsposition ist hier die unmittelbar-praktische Reflexion des „Umgangs“, in der das Selbst ins Andere, das individuelle Subjekt ins normativ Allgemeine noch gleichsam hineingebunden und die „Gegenständlichkeit“ der Welt als Zuhandenes dem von der Sitte gesteuerten Handlungsdialog noch unmittelbar zugeordnet ist¹⁰⁾. Sobald sich die Reflexion, zu deren Natur es gehört, sich zu transzendieren, aus dem konkreten Dubezug der Sitte löst, die praktische Umgangsbefangenheit fallen läßt oder besser: zu ihr in Distanz tritt, um ihr Zuhandenes zur Vorhandenheit zu bringen, ihr Es-haftes in sachliches Wissen auszulegen, etabliert sie sich als theoretische Intention der Erkenntnis und Wissenschaft. In der theoretischen

Haltung ist der praktische Normhorizont des Umgangs reduziert und zurückgenommen auf das einzige Motiv, zu sagen, wie „es“ wirklich ist oder gewesen ist, auf das Postulat der Wahrheit bzw. Richtigkeit des Wissens. Erkenntnis ist daher nur dem Gesetz des Gegenstandes verpflichtet; der subjektive Geist hat hier sein Hineingebundensein ins normativ-Allgemeine der Sitte bereits abgestreift, aber doch nur, um sich an der Sache allgemein zu machen, um ganz „im Gegenstandsbewußtsein aufzugehen“. Blicke er in diesem Elemente, so könnte er niemals individueller Geist werden. Was ihn nämlich erst wirklich zur „Individualität“ erhöht, ist nicht sein (abstrakt-allgemeiner) Wissenshorizont, sondern die (positiv-allgemeine) Strukturierung seines persönlichen *Gewissens*, die Besetzung seines Motivationshorizontes mit bestimmten Beweggründen zur Bewältigung der ihm wissensmäßig aufgeschlossenen Lebenssituationen. Mit anderen Worten: die Rückkehr ins Handeln aus vermittelter Verantwortung, worin erst die Individualität überzeugend in Erscheinung tritt, setzt eine Wiederaneignung der in der Erkenntnispositivität „untergegangenen“ „substantiellen Sittlichkeit“ (Hegel) des Umgangs in Gestalt eines expliziten Beweggrundsystems voraus und stellt sich uns darin als eine Vermittlungsbewegung dar, die im Übersteigen der zweiten Reflexionsstufe deren praktische Voraussetzungen in der ersten ergreift und sich zum Besitz erhebt“).

Diesen Aufstieg vom theoretischen „Verstand“ zur praktischen „Vernunft“, der zugleich eine positive Vermittlung der zweiten und ersten Reflexionsstufe vollzieht, nennen wir *dialektisch*, und nun wird auch klar, was wir in den einleitenden Vorbemerkungen bloß versichert haben: daß und warum die didaktische Denkstruktur, die sich als ein dialektisches Nachbegreifen jenes Bildungsprozesses verstehen läßt, auf das Reflexionsniveau einer *Wissenschaftstheorie* verpflichtet ist. Da die didaktische Intention zentral auf das Gewissen des Educandus orientiert ist, für welches alle Wissenshorizonte eben nur ein propädeutisch Vorläufiges bleiben, darf sie selber nicht in der Immanenz der einzelwissenschaftlichen Reflexion verharren, sondern muß sich den Blick auf die normativen Voraussetzungen der Wissenschaften offenhalten.

Überzeugend läßt sich dieses dialektische Bildungsmodell am Beispiel des Spracherwerbs demonstrieren. Wenn Bildung jene geistige Bewegung des „Im-Andern-zu-sich-selber-kommens“ ist, als welche wir sie soeben charakterisiert haben, dann stellt die *Muttersprache* das primäre „Andere“ und „bestimmte Allgemeine“ des Geistes dar, in das hineinwachsend sich das Subjekt zunächst in ganz abstrakter Weise allgemein macht, indem es den ihm zugesprochenen Sprachgebrauch auf- und annimmt. Um sich jedoch die Muttersprache ganz und in persönlicher Weise zu eigen zu machen, muß es zu diesem naturgewachsenen Sprachbesitz erst in Distanz treten, ihn vergegenständlichen und versachlichen — und hierbei spielt schon der Schrifterwerb eine entscheidende Rolle — und erst über den Weg dieser instrumentalen Erarbeitung und Beherrschung der Sprache gewinnt es schließlich die Chance einer individuellen Sprechweise und

eines besonderen Sprachstils. Auch hier führt also die abstrakte Sprachunmittelbarkeit erst über das entfremdete Sachverhältnis zu einem persönlichen Selbstverhältnis zur Sprache, und so wenig diese Sprachaneignung mit dem bildungsmäßigen Sach- und Selbsterwerb überhaupt gleichgesetzt werden kann, so Wesentliches und Weiterführendes vermag sie an ihm doch zu erhellen.

Wie nämlich die sprachliche Sinn- und Vermittlungsintention an einen Sprachleib gebunden bleibt, um sich überhaupt manifestieren zu können, so darf im Prozeß der Selbstwerdung die Leibsphäre des individuellen Geistes nicht vergessen werden. Insofern aber der Mensch ein Leib-Seele-Geistwesen ist, wie man zu sagen pflegt, tritt er nicht schon als geistiges Selbst, sondern zunächst als ein „Stück Natur“ als „Es-haftes“ in den Erziehungsprozeß ein. Das Erste in seiner Selbstwerdung leistet dabei die *Natur*, indem sie ihm Wachstum und Reifen zuteil werden läßt. Das Zweite widerfährt ihm als Pflege und Zucht in der *Behandlung* des Erziehers. All dies sind aber nur notwendige Vorstufen und Materialien für das, was das geistige Selbst zur Aneignung seiner Natur selber zu leisten hat. Dieses allmählich erwachende und vom Erzieher provozierte *Selbstverhältnis* des kindlichen Geistes zu seiner Körper-, Erlebnis- und Umwelt als einer zu bewältigenden Aufgabe läßt in aller Schärfe ans Licht treten, wie wenig angemessen das am vormenschlichen Leben bewährte Schichtmodell für diesen Leib-Seele-Geistzusammenhang beim Menschen ist, wie hier vielmehr schon jene dialektische Vermittlungsbewegung am Werke zu sein scheint, die wir zunächst im Abstraktionsraum der geistigen Auseinandersetzung aufgewiesen haben ¹³⁾.

In der Tat findet das, was dort auf der Stufe des gleichsam bei sich selber seienden Geistes entwickelt wurde, auf der Stufe des umgangsbefangenen Geistes seine getreue Entsprechung. Die Antinomie von Erziehung und Unterricht, die uns dort begegnete und nach einer Versöhnung in der Bildung drängte, tritt uns hier in der Antinomie von Erziehung und Ausbildung entgegen und verlangt nicht weniger nach einer analogen Versöhnung. Wir erinnern hier wieder an die Sprache, die uns ein schönes Beispiel für die Verbindung und Zusammengehörigkeit beider Stufen zu liefern vermag: denn die dialektische Aneignungsbewegung, die zu ihrer instrumentellen und individuellen Inbesitznahme führt, beginnt bereits im anschaulich-praktischen Umgang mit der Sprache, indem hier die Sprachäußerlichkeit (d. h. all das, was die Sprachäußerung erst ermöglicht) über den Weg distanznehmender Versachlichung in die Verfügbarkeitszone des Selbst hereingeholt wird, lange bevor dieses zum expliziten Wissen um den „Gegenstand“ Sprache gelangt. So führt der Weg von der elementaren Sprachausbildung zum Sprachunterricht wenn auch nicht bruchlos, so doch organisch empor, und beide Stufen erhalten ihren Bildungssinn erst im vermittelten „Gewissen der Sprache“, d. h. in einem durch Beherrschung und Sachverstand gesicherten positiven Selbstverhältnis zu ihr.

3) Vom Sinn der pädagogischen Verantwortung

Betrachtet man das Bildungsgeschehen einmal von der Seite des *erzieherischen* Mithandelns, so stößt man notgedrungen auf das Prinzip der „pädagogischen Verantwortung“, das man vielfach in Anspruch genommen hat, um die Eigenständigkeit des pädagogischen Denkens zu begründen. Wir haben unser dialektisches Bildungsmodell auch an diesem Problem zu bewähren und zu zeigen, wie sich jener Anspruch realisieren läßt. Stellt man die pädagogische Verantwortung als Verpflichtung vor der Eigenwelt des Kindes jener Kultur-, Sach- oder Wertverantwortung *entgegen*, wie sie etwa von der Traditionspädagogik vertreten worden ist, so manövriert man sich wieder in die schon wiederholt berufene Antinomie hinein, der gegenüber jeder Vermittlungsversuch notgedrungen den Charakter eines „faulen Kompromisses“ annimmt. In der Regel kommt diese antinomische Verklemmung dadurch zustande, daß sich die pädagogische Verantwortung entweder *nur* psychologisch oder *nur* soziologisch begründet, wobei sie im ersten Fall ihr Maß aus der Erlebniswelt des Kindes und seinen nächsten Bedürfnissen, im anderen aus den Bedürfnissen, Forderungen und Ansprüchen der Gesellschaft abliest. Die nur psychologisch ausgelegte Verantwortung glaubt ihrem Auftrag am besten gerecht zu werden, wenn sie das Kind möglichst ohne Rücksicht auf Erwachsenenkultur und Gesellschaft „zu sich selber kommen“ läßt, die nur soziologisch begründete Verantwortung aber, indem sie der Kultur und Gesellschaft möglichst über die Eigenwelt des Kindes hinweg zur Selbsterhaltung verhilft. Beide Positionen verkennen den dialektischen Charakter des Bildungsgeschehens, der nach einer übergreifenden Vermittlung beider Seiten verlangt, und sie müssen ihn, dem empirischen Standort ihrer Aussageweise entsprechend, auch verkennen. Als Erfahrungs- und Einzelwissenschaften legen pädagogische Psychologie und Soziologie nämlich die Bildungswirklichkeit nur nach ihrer *gegenständlichen* Seite aus, d. h. sie bewegen sich in der Immanenz der scientifischen Reflexion, die das Individuelle der Person und geschichtlichen Situation nur in der abstrakten Allgemeinheit empirischer Erlebnis- und Normstrukturen in den Griff bekommt. So wenig nämlich die Psychologie dem konkreten Du des zur Erziehung aufgegebenen Individuums in dieser seiner *Aufgegebenheit* irgendwie begegnet ¹³⁾ — da sie ja als Einzelwissenschaft das dialogische Umgangsverhältnis bereits verlassen hat —, so wenig vermag auch die pädagogische Soziologie aus ihrer normativen Strukturanalyse des Erziehungsfeldes einen konkreten Sollensgehalt, einen bestimmten Beweggrund für das Gewissen des Educandus herauszuholen ¹⁴⁾. Beide können daher auch das pädagogische Handeln nur unter der Voraussetzung normieren, daß es bereits seine didaktischen Intentionen gefaßt hat und sofern es sich anschickt, sie in die empirische Situation des Bildungsgeschäfts zu übersetzen, und sie vermögen diesen Intentionen gegenüber hierbei in der Tat eine Art Realitätskontrolle auszuüben, wie wir noch sehen werden. Der Pädagoge muß sich also seine spezifische Verantwortung *dialektisch* vermitteln, d. h. aus dem Anspruch, der ihm aus der rechtverstandenen Bildungsdialektik erwächst. Er tritt dabei

gleichsam in die „*réflexion engagée*“ (W. Flitner)¹⁵⁾ des pädagogischen Umgangs zurück und nimmt das konkrete Du des Educandus in seinen noch unerschlossenen Möglichkeiten als ihm aufgegeben an, aber visiert diese Möglichkeiten zugleich auf die objektiven Gehalte der natürlichen und geschichtlichen Welt (bzw. der sie repräsentierenden Bildungswelt), an welchen sie sich erst zu realisieren haben, und denkt so, wenn man so will, die bildungsmäßige Auseinandersetzung des Educandus auf seine zu verwirklichende Bestimmung vorgehend durch. Diese zukünftige „Bestimmung“ des Educandus ist daher das eigentliche Richtmaß pädagogischer Verantwortung¹⁶⁾; und sie kann — das muß hier sogleich hinzugefügt werden — nicht einfach aus der Empirie der kindlichen Individuallage oder der bestehenden Soziallage und Kultursituation abgelesen werden, sowenig diese auch einfach außer Acht gelassen werden dürfen. Vielmehr muß sie gleichsam durch beide Bezugssysteme hindurch als das „eigene Wollen und Sollen“ des Kindes erschaut¹⁷⁾, erweckt, im Verlauf der geführten Auseinandersetzung erprobt, korrigiert und schließlich zu jenem positiven Können erhöht werden, in dem sich der Erzogene als Selbst bestätigt findet. Wenn so der Sinn der pädagogischen Verantwortung in die zu verwirklichende Bestimmung des Erziehungspartners — nennen wir sie hier sein „pädagogisches Wohl“ — gelegt wird, dann ist damit, recht verstanden, dem Anspruch des Kindes *wie* der Kultur und Gesellschaft, dem Selbst *wie* der Sache, dem Anliegen der Erziehung *wie* dem der Ausbildung und des Unterrichts Genüge getan, weil alle diese Aspekte nur begrenzte Momente in dem hier entwickelten dialektischen Bildungsganzen darstellen. Das heißt freilich nicht, daß die begriffliche Abklärung dieses Problems das pädagogische Handeln davor bewahren könnte, Sachverstand und Verantwortung immer wieder in pädagogischen Akten zu konkretisieren, in denen die Spannung beider Seiten eine höchst bedrohliche Aktualität gewinnt und die daher immer in der Ambivalenz von Gelingen und Versagen stehen.

Zwei naheliegende Einwände müssen hier gleichsam am Rande zurückgewiesen werden. Der eine besagt, eine so verstandene pädagogische Verantwortung liefe letztlich darauf hinaus, das Gewissen des Zöglings zu „machen“. — Ein Versuch dieser Art wäre eine unberechtigte Antizipation der Zukunft und als solcher nur von einer Ideologie her zu begründen, die den Sinn der Geschichte verfügbar zu haben vermeint, wie das in der Tat etwa für die marxistische Erziehungsweise gilt. Eine wirklich verantwortete Erziehung wird weder das Gewissen des Kindes in ihrem Sinne zu „machen“ suchen, noch auch der Auffassung sein, sie hätte seine Bewährung im späteren Leben in ihrer Hand. Sofern sie also die Bahn der künftigen Individualität vorausdenken, in deren eigenen Erfüllungsmöglichkeiten zu antizipieren sucht, leistet sie lediglich mæeutische Hilfe für die Selbstbildung des Gewissens. Sie vermeint allerdings bisweilen, jenes individuelle Wollen und Sollen besser zu verstehen als es dem Heranwachsenden zur gegebenen Zeit noch möglich ist, und daraus mögen in der Tat mancherlei Konfliktsituationen resultieren. Eine solche Intention kann nämlich im Recht sein oder irren, worüber erst die Zu-

kunft zu entscheiden vermag. Aber auch diese unvermeidliche Gefährdung ihres Geschäfts wird ihr nichts von der Verpflichtung abdingen können, immer wieder im Sinn der individuellen Bestimmung des Erziehungspartners zu agieren ¹⁸⁾.

Der zweite Einwand weist in die umgekehrte Richtung, indem er von der Erziehung verlangt, das kindliche Gewissen — als „res sacra“, in der nur Gott selber spreche — möglichst unangetastet zu lassen. Ein unvermitteltes Gewissen ist aber, wie wir bereits hörten, ein völlig abstraktes Gewissen, und seine subjektiven Eingebungen sind daher in der Regel auch nicht viel wert. Auch Gottes Wort muß ihm ja erst verkündigend nahe gebracht werden, ehe es seinen Anruf vernehmen kann. Überhaupt wird man hier sagen müssen: was der Erzieher im Bereich der Gewissenserziehung versäumt, das nehmen andere und unberufenere Instanzen für ihn in Beschlag; das schlechte Beispiel der Straße, die Klischees des Films und der Sensationspresse, die Muster der öffentlichen Meinung, die Ideologien der Parteien und Interessengruppen. Und man macht heute immer wieder die betrübliche Erfahrung, wie verstellt der Gewissenshorizont unserer Schulp Jugend durch Einwirkungen aus dieser pädagogisch unverantworteten Sphäre bereits ist ¹⁹⁾ und wie wenig oft die ernstesten Bildungsbemühungen der Lehrer dagegen ausrichten können.

4) *Das Problem der kategorialen Bildung und die Bildungskategorie*

Wenn wir früher die didaktische Denkweise aus dem Nachbegreifen der dialektischen Bildungsbewegung entwickelt haben, so müssen wir nunmehr nach dem *Sinnprinzip* fragen, dem sie dabei folgt, der Zielsetzung, die sie zu verwirklichen sucht, dem Ertrag, den sie dabei ansteuert. Oder direkt gefragt: wie vermeint dieses Denken im Bildungsgeschehen zwischen Individuum und Welt, Subjekt und Objekt, Gewissen und Wissen vermitteln zu können, was sieht es als das Element an, worin das „Im-Andern-zu-sich-selber-Kommen“ aller Bildung *ergebnishafte Gestalt* gewinnt? Daß die Frage auf den „Bildungssinn“ der Lehrgehalte, Unterrichtsfächer und Wissenschaften abzielt, leuchtet sofort ein. Man hat sich heute im Anschluß an einen philosophischen Sprachgebrauch daran gewöhnt, die im Bildungssinn angesprochene Vermittlungsleistung als „kategorial“ zu bezeichnen und das mit gutem Recht. Wie nämlich im Raum der theoretischen Vernunft die *Kategorie* als das gilt, was dem Denken gegenständlichen Inhalt zu gewinnen ermöglicht, so wäre es nicht unpassend, im Bereich einer pädagogischen Vernunft jenes Prinzip *Kategorie* zu nennen, das dem Handeln die Möglichkeit schafft, sich nach Motivationsgehalten zu bestimmen. Theoretische Kategorien haben also gegenstands- und wissenskonstitutive Funktion, pädagogische Kategorien erfüllen die Aufgabe der Norm- und Wissenskstitution. — Bezogen auf unser dialektisches Bildungsmodell wären „Bildungskategorien“ ²⁰⁾ dann aber die in den Sachgehalten (Wissenschaften) vorausgesetzten bereichsspezifischen Normstrukturen oder Sollensgehalte, die sich das Selbst im Bildungsgespräch erarbeitet und in denen es sich zugleich in Gestalt eines

bestimmten Verantwortungshorizontes individuell strukturiert. Der Doppelsinn des Kategorienbegriffs wirkt sich allerdings in der gegenwärtigen didaktischen Diskussion insofern verunklarend aus, als er leicht dazu verführt, Bildungskategorien auf Erkenntniskategorien zu reduzieren und damit die Gewissensdimension aus dem Blick zu verlieren, was dann gewöhnlich zu einem Protest im Zeichen des „pädagogisch Eigentlichen“ führt und die Antinomie wieder aufbrechen läßt. — Von unseren Voraussetzungen her müssen wir also das Kategoriale als den Ort bezeichnen, worin sich eine Bildungstheorie den *praktischen Horizont* ihrer Ausbildungs- und Unterrichtsaufgaben eröffnet, ob sie nun dieses Ziel bloß versichert, faktisch intendiert, in abstrakter Weise realisiert, oder in voller Konkretion bewältigt.

Es wäre ein verlockendes Unternehmen, dieses kategoriale Prinzip der pädagogischen Vernunft gleichsam *problemgeschichtlich* zu instrumentieren und in seiner Entwicklung von der Tradition des pädagogischen Denkens her auszulegen. Wir beschränken uns hier auf einige skizzenhafte Andeutungen. Eine solche kategoriale Vorgeschichte der pädagogischen Vernunft könnte beispielsweise — in Anknüpfung an unsere früheren Ausführungen zur Antinomie von Erziehung und Unterricht — bei der mythologischen Dialektik der *platonischen Bildungskonzeption* ²¹⁾ ihren Ausgang nehmen, die jene beiden Momente in der Tat noch substantiell vereinigt, insofern sie nämlich die „*Paideia*“ noch ganz in der Nähe der „*Paidia*“ zu halten sucht und kein Bildungsgeschehen anerkennt, das den Menschen nicht „besser macht“. Bildung erscheint hier als mæeutische Erweckung des Individualgeistes aus seiner Befangenheit in der „*Doxa*“ durch ein Befragen und In-Frage-stellen, das letztlich an der Idee orientiert ist. Die Idee ist bei Platon das kategoriale Element, in dem das Bildungssubjekt wissend und handelnd zu sich selber kommen kann, weil sie ihm nicht absolut fremd, sondern als „sein Anderes“ von der Präexistenz her vertraut und verbunden ist. Sie erfüllt hier — genauer gesagt — die Rolle einer Gegenstands- und Normkonstitution und fundiert als solche die Wissenschaften, die ohne sie ihre theoretische Dignität und ihren Verantwortungshorizont verlieren und zu bloßen Erfahrungsakkumulationen herabsinken würden ²²⁾. Das Entscheidende aber ist, daß sich Bildung im eigentlichen Sinn für Platon erst in der „*Periagogé*“ ²³⁾ von der Erfahrung zur Idee, vom Sachwissen zum praktisch-sittlichen Anwendungssinn dieses Wissens konstituiert, daß also die Theoria doch nur Durchgangsstufe bleibt. Der Verantwortungshorizont des Bürgers erschließt sich dabei aus der „*Techne*“ seines Berufs, weshalb er auf das „ihm Zukommende“ verpflichtet wird und nicht der „Vielgeschäftigkeit“ verfallen darf, während der Philosoph allein, indem er sich durch alle Wahrheit und jeden Irrtum ²⁴⁾ zum vollen Anblick der Ideenwelt hindurchgearbeitet hat, Symbol des wahrhaft gebildeten und positiv freien Menschen ist und deshalb auch zur uneingeschränkten politischen Verantwortung berufen wird.

Der zweite Abschnitt dieser Betrachtung hätte sich dann dem Zerfall dieser substantiellen Bildungsauslegung in lineare Verstandessynthesen

auf der Stufe der Antinomie zuzuwenden. (Diese Synthesen kommen, wie erinnerlich, dann zustande, wenn die Bildungsdialektik von Selbst und Anderem auf eine funktionale Beziehung zwischen Subjekt und Objekt abgespannt wird, wobei das eine oder andere stets den Primat erhält und das Gegenglied dann in seiner Eigenständigkeit verkürzt wird. Die Gewissensdimension wird in solchen Synthesen nicht expliziert oder nur formal angesprochen, ihr kategorialer Sinn bleibt daher auch abstrakt oder leer.) Wir wählen hier als Beispiele das *humanistische* und das *realistische* Bildungsmodell im Zeichen Ciceros und Basedows²⁵⁾, wobei der Unterschied des historischen Orts ganz außer Betracht bleiben soll. Dort ist Bildung auf die Aneignung der menschlichen Selbstausslegung im dichterischen und philosophischen Logos (*Enkyklios paideia*) reduziert, hier auf die empirische Sachaneignung veräußert, bzw. auf die Beherrschung jenes Mittel-Feldes beruflich gesellschaftlicher Praxis verwiesen, das im Bildungshorizont des Humanismus gerade ausgeschlossen ist. Die Bildungskategorie der einen Position ist die „Humanität“ als verbindliche Einsicht in das Sich-Aufgegebensein aller Menschen, die Bildungskategorie der anderen die „Utilität“ als das, was die Sachbeherrschung zum Ziel hat, was den individuellen Nutzen mit dem Gesamtwohl verschränkt und zugleich die Anerkennung von Moral und Religion in Hinblick auf den jenseitigen Ertrag schmackhaft zu machen vermag. Der Gewissenssinn der Humanität bleibt freilich noch abstrakt, weil ihm nur die „*cultura animi*“ und der Raum der Bildungsgeselligkeit, nicht aber auch die beruflich-politische Welt situativ zu bestimmten Beweggründen aufgeschlossen ist, der Bildungssinn der Utilität bleibt noch vorläufig, weil er der Fundierung im Gewissen überhaupt ermangelt. Der Vermittlungsweg des humanistischen Bildungsmodells ist zu beschränkt, weil er nur über das „Sprachwerk“ zum Selbst zurückführt, der Vermittlungsweg des realistischen zu äußerlich, weil er in der Aneignung der Mittel-Sphäre (der Sache) sein Genügen findet.

Der dritte Abschnitt unseres Exkurses wäre schließlich der Zurückweisung dieses Perfektionismus und Utilitarismus zu widmen, mit der sich der *philosophische Kritizismus* im weitesten Verstande — wir denken dabei an die Kritiker der reinen bzw. historischen Vernunft, an Kant und Dilthey, und lassen auch hier wieder den historischen Ortsunterschied beiseite — ein vertieftes Bildungsverständnis eröffnet hat. Kant entdeckt an der Grenze seiner Erfahrungskritik (seiner Wissenschaftstheorie der Natur, wie man sie später verstanden hat) das im Umgang stets vorausgesetzte *moralische Bewußtsein* und stellt so das Fundierungsverhältnis von Wissen und Gewissen wieder her. Aber die platonische Idee verwandelt sich ihm in ein bloß formales Vernunftgesetz, nach dem sich der Wille autonom bestimmen soll, in die regulative Idee eines perennierenden Erfüllens der reinen Pflicht, die im Grunde gleichgültig gegen den bestimmten Inhalt bleibt. Das hat die neukantianische Pädagogik²⁶⁾ dazu veranlaßt, die reine „Sachlichkeit“ zum letzten Gewissenssinn zu erheben. — Diltheys große Entdeckung ist die *Geschichtlichkeit* der für Kant noch stabilen Kultur- und Normenwelt, und mit dieser Entdeckung zieht

er den Schlußstrich hinter alle Bildungssysteme der Aufklärung. Die Idee der Menschheit legt sich für ihn in der Geschichte pragmatisch aus, und das Bildungssubjekt kann daher nichts Besseres tun, als sich diese humane Potenz möglichst universell verstehend anzueignen ²⁷⁾. Der Kritiker der historischen Vernunft fragt freilich nicht — wie das Kant auf seine Weise getan hat —, was denn Geschichte, obgleich ins geschichtliche Verstehen selber nicht mehr eingehend, zur Bedingung ihrer Möglichkeit voraussetzen müsse, nämlich die Tat und ihren bestimmten Motivationsgehalt, und er setzt daher das geschichtliche Bewußtsein an die Stelle der sich positiv aus der Geschichte vermittelnden und in ihr bewährenden Verantwortung. Bildungskategorie ist für Dilthey daher die *Geschichtlichkeit* selber, wie für die Neukantianer die *Sachlichkeit*, und es hat fast den Anschein, als sei hier, nur auf ungleich kritischerer Ebene, die alte Antinomie zwischen humanistischer Selbstaneignung und realistischer Sachaneignung erneut aufgebrochen.

Dennoch hat diese kritische Weiterentwicklung der Bildungsproblematik zwei für alle folgenden didaktischen Unternehmungen nicht mehr rücknehmbare Voraussetzungen an den Tag gebracht, auf deren Zusammendenken nunmehr alles ankommt: das „Selbst“ als Prinzip der *sittlichen Autonomie* und sein „Anderes“ in Gestalt der *sich geschichtlich wandelnden Normenwelt*. Sachlichkeit und Geschichtlichkeit — auf welche diese Voraussetzungen hier reduziert erscheinen — sind freilich noch Kategorien des Gegenstandsbewußtseins und vermitteln als solche nur einen ganz abstrakten Gewissenssinn, der die beiden Momente didaktisch noch nicht zueinander in Bewegung zu bringen vermag, d. h. eine bestimmte Strukturierung des Motivationsbewußtseins im Bildungsprozeß noch nicht ermöglicht. Trotzdem muß unsere weitere Überlegung hier anknüpfen, denn von kantischen und diltheyschen Denkansätzen sind die meisten didaktischen Synthesen der Bildungsantinomie, die sich dem Motiv nach oder expressis verbis als „kategorial“ verstehen, entwickelt worden ²⁸⁾. Wir wollen im folgenden die hier angebotenen Lösungen nach dem Prinzip, zu dem sie sich verdichten, in idealtypischer Vereinfachung herausarbeiten und in eine auf ihr intendiertes Ziel hin fortschreitende Ordnung bringen.

Vorausgeschickt muß werden, daß die modernen didaktischen Theorien von einer zusätzlichen Aufgabe belastet sind, an deren Aufkommen Kant und Dilthey nicht ganz unbeteiligt waren. Der von ihnen gleichsam legitimierte Positivismus der Natur- und Geisteswissenschaften hat den Bildungsraum der Schule — wir wiesen bereits darauf hin — in steigendem Maße so sehr mit neuen Lehrfächern und Wissensstoffen überschwemmt, daß ihre fruchtbare Aufarbeitung zu einem tragfähigen Sachverständnis allein schon ein didaktisches Problem ersten Ranges darstellt ²⁹⁾. Die Gefahr, hier stehen zu bleiben und den praktischen Zielsinn des didaktischen Geschäftes zu verkürzen oder überhaupt auszulassen, wird damit in bedenkliche Nähe gerückt. Wir werden sehen, wie weit sie im einzelnen vermieden worden ist.

Die Prinzipien einer kategorialen Didaktik müssen zunächst von jenen abgesetzt werden, die noch im vorkritischen Raum ihren Platz haben. Das vulgärpsychologische Prinzip der *Vermögensausbildung*, dem noch die alte Pädagogik huldigte, erweist sich schon darin als unzulänglich, daß Vermögen, Anlagen, Funktionen usw. nur von bestimmten Inhalten, auf die sie bezogen sind, differenziert werden können und ohne diesen Bezug reine Abstraktionen darstellen. — Aber auch jede reine *Stoffdidaktik* bleibt am Wege, sofern sie im Horizont der Lehrfächer oder Wissenschaften agiert und durch bloßes Wissensarrangement (Ballung, Verkürzung, Umgruppierung usw.) Bildungssinn frei zu legen sucht. — Funktionale Prinzipien einer Vermittlung zwischen diesem didaktischen Formalismus und Materialismus stellen bereits die Grundsätze der *Selbsttätigkeit*, des *Arbeits-* und *Erlebnisunterrichtes* dar. Aber sie zielen lediglich auf die Sicherung der psychologischen und ökonomischen Realbedingungen geistiger Aneignung, welche gegen die Bestimmtheit des Inhaltlichen weitgehend neutral sind, und sie gehören daher eher der unterrichtsmethodischen Seite des Didaktischen an.

Die Dimension der kategorialen Didaktik eröffnet sich vielmehr erst dort, wo der bestimmte Inhalt der Lehrgüter, die gegenständlichen Sinngehalte der theoretischen Reflexion in den Blick genommen und von ihren Voraussetzungen her auf das individuelle Selbst zurückgedacht werden. Bezugsgrundlage ist dabei, wie wir bereits früher hörten, die praktisch-anschauliche Reflexion des *Umgangs*, der ja für die höheren Reflexionsstufen inhaltskonstitutive Bedeutung besitzt, und die unten referierten Positionen lassen sich danach unterscheiden, ob sie bloß die *gegenstandskonstitutive* Seite des Aneignungsvorgangs oder darüber hinaus schon seinen *normkonstitutiven* Aspekt anzielen. Im ersten Fall verwenden sie den Kategorienbegriff noch im Sinne Kants und Diltheys und bleiben damit noch im Bereich der Antinomie, im zweiten nähern sie sich bereits dem, was hier unter *Bildungskategorie* verstanden wird.

Im folgenden sollen die didaktischen Prinzipien des *Elementaren*, *Fundamentalen*, *Exemplarischen*, der *existentiellen Konzentration*, der *Begegnung als existentieller Selbstwerdung* und des *dialektischen Durchschauens der Antinomie* — Prinzipien also und nicht ihre Vertreter — kurz charakterisiert und zugleich im Sinne einer positiven Kritik bis zum Begriff der *Bildungskategorie* weitergedacht werden.

A) Das Elementare

Das sich meist auf Pestalozzis Elementarbildung berufende didaktische Prinzip des Elementaren ³⁰⁾ läuft im wesentlichen darauf hinaus, das Sach- und Sinnallgemeine der Wissenszusammenhänge in den einzelnen Lehrfächern und Wissenschaften an einem je spezifischen Individuellen und Besonderen zur Repräsentanz zu bringen. Dabei kommt es naturgemäß auf die geschickte Auswahl fruchtbarer Einstiege im Sinnhorizont der Anschauung (der Phänomene) an, d. h. solcher, die möglichst viel Gleich-

ches und Analoges aufzuschließen vermögen. Je nach dem Wissensbereich, in dem es aufgesucht wird, nimmt dieses Elementare verschiedene Charaktere an und kann daher auch unter verschiedenen Namen auftreten. Obgleich für die „Fruchtbarkeit des Elementaren“ (E. Spranger)³¹⁾ bereits überzeugende Beweise geliefert worden sind, muß doch eine grundsätzliche Einschränkung gemacht werden. Der kategoriale Sinn des Elementaren trifft nur das Gegenstandsbewusstsein des Educandus, er konstituiert im Grunde nur seinen Sachverstand und erreicht noch nicht die Dimension seines Sinnbegreifens, den Normhorizont des Gewissens. Die Vermittlung zwischen Objekt und Subjekt wird daher auch meist nur über das Erleben geführt, das Motivationen gegenüber noch blind ist. So treten auch erziehlische und unterrichtliche Aufgaben auseinander, was nur verschleiert wird, wenn man im praktisch-sittlichen Bereich gleichfalls nach Elementarstrukturen Ausschau hält.

B) Das Fundamentale

Im Fundamentalen werden jene prägenden Grunderfahrungen angesprochen, welche die zentralen Lebensdimensionen bestimmend aufschließen und die Zeit brauchen, um durch zunehmendes Wissen und Können auszureifen und an Fülle zu gewinnen. Sie setzen ein Eingetauchtsein in das Andere des Inhaltlichen im Medium tätiger Mitmenschlichkeit voraus. Der Weg geht hier vom naiv empfangenen Grundgehalt, der immer die Gemeinschaft umgreift, zur durchgearbeiteten individuellen Mitträgerschaft. Grunderfahrungen dieser Art stiften die Ordnungsverhältnisse der Sitte, der substantielle Gehalt der Religion, die Stilformen des geselligen Umgangs, der ästhetischen und politischen Kultur, der Sprache, kurz all das, was noch vom ersten Erziehungsumgang her die Ganzheit der Person gestaltend durchgreift. — Verfügbares didaktisches Prinzip aber wird das Fundamentale erst im Bildungsgespräch, wenn es das Situationsbewusstsein und Kulturverständnis des Bildungssubjekts auf seine geschichtlichen Ursprünge zurückverweist und zur Initiation in diesen Quellbereichen einlädt³²⁾. Der kategoriale Sinn dieses didaktischen Prinzips liegt also bei der Initiation im Anfänglichen, Ursprünglichen, worin ohne Zweifel die Ursprünglichkeit der praktischen Umgangsreflexion angezielt wird. Aber der praktisch normative Gehalt dieser Reflexionsstufe wird hier nur verstehend angeeignet, nicht in einer Periagogé vom theoretischen zum positiven Sinn vors Gewissen gebracht und in bestimmte Beweggründe übersetzt. Aus dem geschichtlich vermittelten Kulturverständnis im Gegenwartshorizont erwächst daher auch nur eine abstrakte Verantwortung vor der Kultur überhaupt. Und so kommt das Selbst über das Andere des Fundamentalen auch nur in verstehender Initiation zu sich und steht dabei immer in Gefahr, das Sittliche bloß als ästhetisches Stilphänomen sich zu eigen zu machen.

C) Das Exemplarische

Das Exemplarische hat — wenigstens in unserer Sicht³³⁾ — dem Elementaren und Fundamentalen gegenüber den Vorzug, daß es schon durch

seinen sprachlich-thematischen Bezug zum Exempel die theoretische und die praktische Dimension des didaktischen Vermittlungsvorgangs zugleich in den Blick nimmt. Im Beispielgeben oder Beispielnehmen wird eine Handlungssituation nicht nur in ihrer gegenständlichen Struktur, sondern auch in ihrem Normgehalt und Motivsinn erhellt, es greift also faktisch tief in den konkreten Erziehungsumgang zurück. Dem Exemplarischen der theoretischen Vermittlungsebene — das thematisch das Elementare und Fundamentale durchaus zu umgreifen vermag ³⁴⁾ — wird damit zugleich die Mahnung mit auf den Weg gegeben, die praktische Aufgabe der Bildungsaneignung nicht zu vergessen und das Sachverständnis zum positiven Sinnbegreifen weiterzuführen. So verstanden liefe exemplarischer Unterricht darauf hinaus, über den Weg repräsentativer Sachaneignung auch die bestimmte Bedeutsamkeit der Sache, den Anwendungssinn und Verantwortungshorizont der Wissensgehalte frei zu legen ³⁵⁾. — Aber im Exemplarischen ist noch nicht der Begriff dieser Bildungsbewegung expliziert, es macht noch nicht deutlich, wie Wissen ins Gewissen gebracht, das theoretisch Aufschließende planmäßig ins praktisch Erhellende weitergeführt werden muß, damit sich der Motivationshorizont des Lernenden in bestimmter Weise strukturiert.

D) Das Prinzip der existentiellen Konzentration und der Begegnung als existentieller Selbstwerdung

Was im Exemplarischen nur am Rande anklingt, scheint das Prinzip der „existentiellen Konzentration“ direkt anzustreben. Die Wissensaneignung soll hier offenbar auf die bestimmte Situation des Educandus veredelt, seinem Motivationshorizont gleichsam einverleibt werden, sie soll ihn betreffen, betroffen machen, engagieren. Freilich ist mit der bloßen Versicherung, der Mensch sei die „integrierende Mitte der Wissenschaften“ ³⁶⁾, noch wenig getan, denn dieser Bezug trifft gar nicht das individuelle Du, um das es hier geht. — Auch die Ausrichtung auf die Individuallage oder die künftige Berufswelt des Zöglings ³⁷⁾ expliziert noch nicht den Anspruch dieses Prinzips, weil ja die Konkretisierung der Bildungsgehalte auf die Individuallage eine Aufgabe der Unterrichtsmethodik ist, ihre Ausrichtung auf Berufsziele aber in die Kompetenz der Schultheorie fällt. Es ist in der Tat ohne dialektische Voraussetzungen auch schwer, wenn nicht unmöglich, aufzuzeigen, wie das Bildungssubjekt im „Andern“ seines Wissenshorizonts durch existentielle Konzentration zu sich selber zu kommen, welcher praktische Sinn ihm dabei erschlossen werden soll. — So wird daher auch der Versuch verständlich, das Existentielle des pädagogischen Auftrags in eine pädagogische Dimension zu retten, die jenseits der auf bloßen Wissenserwerb beschränkten Bildungsdimension liegen soll: in die Dimension der „Begegnung“ ³⁸⁾. In Begegnungssituationen wird das Selbst durch das Andere nicht befragt, sondern radikal in Frage, auf die Probe bzw. unter den Anspruch gestellt, sich aus eigener Substanz zu verwirklichen, und hier scheint das pädagogisch Eigentliche in der Tat viel zentraler getroffen zu sein als im Bildungsmodell eines Alles-verstehen-sollens ohne jedes persönliche Engage-

ment, das sich der bloße Stoffunterricht zu eigen gemacht hat. Aber was hier letztlich zutage tritt, ist doch wieder nur die alte Antinomie von Erziehung und Unterricht, von Selbstauslegung und Sachaneignung, allerdings bis zur totalen Ausschließlichkeit auseinander getrieben: Didaktik der *unsteten pädagogischen Vorgänge* contra Didaktik des *steten Wissensfortschritts*. Das Kategoriale der Begegnung als existentieller Selbstwerdung *durch* und *gegen* das Andere ist also, bei Licht besehen, nur der berechtigte Protest gegen jenes „Im-Andern-des-Wissens-zu-sich-selberkommen“, das trotz versicherter existentieller Konzentration den Szientismus nicht zu überwinden und kategorialen Bildungssinn nicht freizulegen vermag. Im Konflikt dieser feindlichen Brüder klingt die Resignation über ein Bildungsverständnis durch, das den didaktischen Weg vom Wissen zum Gewissen im Rahmen einer voll ausgelegten Bildungsdiagnostik noch nicht gefunden hat.

E) Das dialektische Durchschauen der Antinomie als didaktisches Prinzip

Wenn die Prinzipien der „existentiellen Konzentration“ und „Begegnung“ bereits die Richtung ins Praktische nehmen, d. h. auf den konkreten Umgangshorizont hintendieren, so darf man eine Konzeption durchaus als Problemfortschritt ansehen, die auf der Grundlage einer expliziten Reflexionsstufentheorie den Absprung der theoretisch-sachwissenschaftlichen Reflexion von der praktischen des Umgangs — und damit das Aufbrechen der Antinomie zwischen Erziehung und Unterricht, Selbstwerdung und Sachaneignung, Humanität und Wissenschaftspositivität — als *notwendig* durchschaut und daraus einen pädagogischen *Letztsinn* der Bildungsarbeit ableitet: das Gewissen hellhörig zu machen für die Ambivalenz des bloßen Sachverstandes zum Guten und Bösen, die Bereitschaft zu erwecken für die Entscheidung aus den Bedingungen der geschichtlichen Lage heraus, kurz die Welt und sich selber zu bemeistern in der Spannung von Möglichkeit und Gefährdung³⁹⁾. — Mit dem vollen Ansichtigwerden des bildungsdiagnostischen Zusammenhangs wird also seine immanente Antinomie keineswegs verschleiert, sondern vielmehr umgekehrt erst von allen Scheinvermittlungen befreit und radikal hervorgetrieben, aber damit doch zugleich schon auf eine mögliche Versöhnung transparent gemacht. In diesem Bildungsverständnis kommt der Educandus daher nicht schon im Sach- und Situationswissen oder im bloßen Durchschauen der Antinomie zu sich, sondern erst in der konkreten Entscheidung, und darin liegt noch eine gewisse Parallele zum Begegnungsmodell, aber dieser Entscheidung bleibt das „Andere“ des Wissens und Durchschauens doch nicht so äußerlich wie der existentiellen Selbstwerdung, weil es ihr wenigstens Ort und Richtung anzeigt, wo und wohin sie sich zu konkretisieren hat. — In welcher Weise Wissen und Durchschauen jedoch zur Vermittlung *bestimmter* Entscheidungen beizutragen vermögen, das wird hier noch nicht expliziert. Der kategoriale Sinn der Wachsamkeit und Entscheidungsbereitschaft ist noch zu abstrakt, um die Inhaltsdimension des Motivationsbewußtseins zu erschließen, und so bedarf es einiger weiterführender Schritte, um den dialektischen Gehalt dieses Bildungsmodells

didaktisch voll zu realisieren. Das Ergebnis einer solchen Abklärung sehen wir im Begriff der *Bildungskategorie*, für deren Sinnverständnis wir das ins Gedächtnis zurückrufen, was wir eingangs zur Reflexionsstruktur des didaktischen Denkens, zur Bildungsdialektik, zum Fundierungszusammenhang von Wissen und Gewissen und zum Sinn der pädagogischen Verantwortung vorgetragen haben, und was alles gleichsam erst hier seine Abrundung erhält. Im Folgenden sei noch einmal das Wesentliche zusammengefaßt.

F) Die *Bildungskategorie*

Dieses didaktische Theorem geht von der Voraussetzung aus, daß die ganze Substanz des Umgangs im Fortschritt zum Verstande der Versachlichung (Wissenschaftspositivität) verfällt und daß sich daraus der Stufenbau der theoretischen Einzeldisziplinen von den Formal- über die Natur-, Geistes- und Normwissenschaften bis zur Theologie konstituieren läßt. Der praktische Auftrag dieser szientifischen Auslegung der Umgangserfahrung in regionale Wissensbereiche ist im Grunde kein anderer als der, potentielle Handlungssituationen nach ihren Möglichkeiten sach-, situations- und normgerechter Bewältigung zu erschließen. Aber dieser Wissenshorizont, durch den hindurch die Welt bereits als Mittel- und Sozialfeld des Handelns transparent wird, schließt dem Gewissen des Educandus noch kein verbindliches Normen- und Motivationssystem auf, er bleibt ihm gegenüber heteronom, sofern nicht auch die bereichsspezifischen (positiven) Voraussetzungen als Ordnungsstrukturen herausgearbeitet und als bestimmte Verantwortungsgehalte diesen Sachfeldern und Fachgebieten gegenüber maeutisch aktualisiert werden. Die hier berührte, „didaktische Differenz“ stellt sich uns etwa dar — um nur improvisierend einige Beispiele zu nennen — in den dialektischen Verhältnissen von Leiblichkeit und Körper, Gemüt und seelischer Funktionssphäre, von substantieller Sittlichkeit und konventioneller Sitte, von Gerechtigkeit und formalem Recht, von Gemeinschaftsbindung und bloßer Gesellschaftlichkeit, von Sprachgewissen und Sprachperfektion. Sie tritt uns aber auch entgegen in der idealen Ordnungsstruktur der Mathematik, die dem operationalen Regelwissen, im „Kosmoscharakter“ der Natur, der ihrer abstrakten Gesetzesbeschreibung, in der geschichtlichen Verantwortung, die dem Verstehen der Geschichte als ihr kategorialer Bildungssinn jeweils vorausgesetzt sind. Überall sind hier potentielle Selbstverhältnisse angesprochen, in denen der sich bildende Geist zum „Andern“ seiner Welt über die bloße pragmatische Verfügbarkeit und Verstandesbeherrschung hinaus in positiver Weise in Bezug tritt⁴⁹⁾. — Der Stufenordnung dieser Gegenstands- und Wissensbereiche entsprechend, wie wir sie oben andeutend dargelegt haben, gliedern sich diese Sollensgehalte und Selbstverhältnisse in immer umfassendere und zugleich konkretere Normstrukturen ein, die erst in ihrer *Totalität* den Horizont vermittelter Verantwortung darstellen. Daraus wird ersichtlich, daß der bildende Unterricht auf die *ganze* Präsenz des „Andern“ im Spektrum der Bildungsfächer angewiesen ist, auf die Totalität der Bildungsfächer also, die freilich durch-

aus auf verschiedenem Repräsentationsniveau vermittelt und in unterschiedlicher schwerpunktmäßiger Verdichtung erarbeitet werden kann.

Vor dieser didaktisch voll entfalteten Bildungsdialektik hält nun auch die alte Antinomie von Erziehung und Unterricht nicht mehr stand. Wissens- und Gewissensbildung stehen hier nicht mehr nebeneinander, sondern sind als Fundierungszusammenhang, als Progressionsstufen didaktischer Vermittlung durchschaut. Und diese Vermittlungsbewegung von der Sache zum positiven Sinn — das ist eine weitere nicht ungewichtige Einsicht — waltet bereits, wenn auch naiv und in der Ungeschiedenheit ihrer Momente, im Erziehungsumgang, der demnach in der Diskontinuität mütterlicher Situationen dasselbe Geschäft verrichtet wie das situationsentlohene Bildungsgespräch des planmäßigen Unterrichts. Persönliche Kindzuwendung und Sachhingabe sind dann aber nur verschiedene Explikationsstufen der Inhaltsbezogenheit und unterschiedliche Grade der Indirektheit dem Selbst gegenüber, wobei das Inhaltliche dort eben noch ganz in der überlegenen Hand des Erziehers liegt, hier aber schon relativ autonom zur Geltung gelangt ⁴¹). Nur das Vergessen des Peragogischen im Unterricht läßt beide Stationen *faktisch*, die Vernachlässigung des Dialektischen *theoretisch* auseinandertreten.

Hat uns der Weg einer kritischen Revision der didaktischen Prinzipien bis zur Bildungskategorie geführt, so wird nunmehr auch der *positive* Charakter dieser Kritik ersichtlich. Der voll entwickelte Begriff der Bildungskategorie schließt nämlich die bisher durchlaufenen Konzeptionen nicht aus, sondern vermag sie durchaus in seinen Sinnbereich einzugliedern und weist sie nur dort in ihre Grenzen, wo ihr Anspruch bloß versichert wird oder hinter ihrer wahren Leistung zurückbleibt. Das Selbsttätigkeits-, Arbeits- und Erlebnisprinzip behalten daher an der Schwelle des Didaktischen zum Methodischen hin durchaus ungeschmälert ihren Platz, worauf wir noch kurz zurückkommen werden. — Soweit die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen (dem wir freilich eine gewisse Sonderstellung eingeräumt haben) im Bildungsgeschehen das theoretische Sach- und Situationsverständnis des Educandus konstituieren (und nicht mehr als dies zu tun beanspruchen), sind sie mit dem Prinzip der Bildungskategorie nicht nur vereinbar, sondern ergänzen sich in ihm. Die Prinzipien der existentiellen Selbstwerdung und der (im Durchschauen der Antinomie provozierten) Entscheidungsbereitschaft grenzen den Wirkraum der Bildungskategorie wieder von der anderen Seite her ein, indem sie die Unbelangbarkeit dessen markieren, was der Zögling von dem ihm Eröffneten nun auch wirklich annimmt und wie er sich in diesem Elemente bewährt. Es ist immer gut zu wissen, daß die didaktische Praxis kein *Machen*, sondern nur ein *Ermöglichen* ist.

III. Didaktik und Methodik

Wir haben soeben gezeigt, daß das kategoriale Grundverständnis der modernen Didaktik, das letztlich auf den praktischen Horizont aller Bil-

dungsarbeit abzielt, erst im Begriff der *Bildungskategorie* seine volle Konkretion erhält. Erst in dieser Fassung des Kategorialen wird die Dialektik des Bildungsgeschehens voll realisiert, wird das „Im-Andern-zu-sich-selber-Kommen“ als der Weg vom Wissen zum Gewissen für die planmäßige Vermittlungsarbeit des Lehrers freigelegt. Erst hier wird der kategoriale Gehalt der Lehrfächer und Wissenschaften auf die Sinndifferenzierung des Motivationshorizontes bezogen und nicht bloß auf die Konstituierung eines adäquaten Gegenstandsbewußtseins; und erst mit Hilfe der Bildungskategorie erhält die pädagogische Verantwortung daher auch in der zu verwirklichenden „Bestimmung“ des Erziehungspartners ihr unkündbares Maß.

Die Bedeutung dieses Fortschritts macht man sich am besten klar, wenn man bedenkt, daß hier auch die vielumstrittene *Autonomie* des Pädagogischen endlich die Chance einer legitimen Begründung erhält. Ihre Wortführer wollten sich ihr Normprinzip mit Recht nicht von heteronomen Wissenschaften erborgen, waren aber noch nicht in der Lage, ein eigenes zu entwickeln ⁴⁾. Die alte *quaestio crucis* Diltheys, wie das Sein zum Sollen, das Wissen zum Gewissen gebracht werden könne, blieb unbeantwortet. Indem nun die Didaktik nach Gegenstand und Methode überhaupt aus dem Spektrum der empirischen und normativen Disziplinen heraus und in ein reflexives Bezugsverhältnis zu ihnen tritt, sind es die in jenen Wissenschaften *vorausgesetzten* Normgehalte, die den autonomen Zielsinn des pädagogischen Geschäftes konstituieren. In der *Bildungskategorie* ist also das genuin pädagogische Normprinzip aufgewiesen, dem alle im pädagogischen Raum legitimierten Normierungsweisen subsidiär untergeordnet bleiben, und daß es gerade in der *Didaktik* aufgewiesen wurde, bestätigt nur deren zentrale Stellung ⁴⁾ im pädagogischen Wissenschaftszusammenhang.

Eben dieser (die didaktische Problematik umfangmäßig übergreifende) *pädagogische Wissenschaftszusammenhang* ⁴⁾ aber tritt in unser Blickfeld, wenn wir uns im folgenden dem Verhältnis von Didaktik und Unterrichtsmethodik klärend zuwenden. Diese Verhältnisbestimmung verdient in der Tat nach erledigter Grundlegung des Didaktischen unser nächstes Interesse.

Wir haben die Methodik eingangs als die Theorie des Vermittelns, des „Beibringens“ der Bildungsgehalte von der Didaktik abgehoben. Während diese die Bildungsgehalte erst konstituiert, indem sie das Lehrwissen nach kategorialen Prinzipien (vornehmlich aber nach den Bildungskategorien) systematisch durchorganisiert, hat jene zur Aufgabe, die Konkretisierung dieser Bildungsgehalte ins Bildungsgespräch theoretisch abzuklären. Die Unterscheidung von Didaktik und Methodik hat ihren guten wissenschaftstheoretischen Sinn, denn mit dem Übergang zur methodischen Intention betreten wir ein Problemfeld, auf dem die Aussagen der pädagogischen Psychologie und Soziologie subsidiäre Bedeutung gewinnen. Dazu einige grundsätzliche Erläuterungen.

Pädagogische *Psychologie* und *Soziologie* sind, wie wir bereits hörten nach Reflexionsniveau und Art ihres praktischen Zugriffs grundsätzlich von der Didaktik unterschieden. Als empirische Wissenschaften vermitteln sie nämlich das Bildungsgeschehen nur im Aspekt seiner Gegebenheit, sie sagen, wie sich das, was an ihm gegenständlicher Natur — ein Eshaftes — ist, jeweils verhält und wie man sich daher zu ihm verhalten muß, wenn man dies oder jenes herbeiführen will. Sie normieren, indem sie die Gesetze ihrer Gegenstandslogik anwenden. Und sie zwingen den pädagogischen Praktiker, ihre Aussagen, Voraussagen und Weisungen zur Kenntnis zu nehmen, sofern er in seinen Intentionen die Realität nicht verfehlen will. Ganz anders die *Didaktik*. Sie ist vorweg auf die Bildungswirklichkeit in ihrer Aufgegebenheit bezogen, ihre Aussagen sind daher teleologischer Natur, bestimmt, dem Du des Partners zugesprochen zu werden und sein Gewissen zu konstituieren. Ihre Normierungen — die Bildungskategorien — sind daher auch keine Anwendungs-, sondern Übersetzungs- und Ermöglichungskategorien, d. h. sie bedürfen einer konkretisierenden Vermittlung in den Unterrichtsdialog hinein und erhalten ihre Verwirklichung erst in der persönlichen Aneignung durch den Schüler.

Diese Umstände bestimmen auch den wissenschaftstheoretischen Standort der Unterrichtsmethodik. Sie ist die Theorie jener Übersetzung und Konkretisierung der didaktisch verarbeiteten Lehrgehalte ins Bildungsgespräch unter den Realbedingungen der Schulsituation und Individual- bzw. Soziallage der Schüler. Sie ist darin nicht mehr Didaktik, noch auch bloß angewandte pädagogische Psychologie oder Soziologie, sondern beiden auf je verschiedene Weise verpflichtet. Den Bildungsgehalten entnimmt sie ihre pädagogischen Intentionen, die sie nach dem Gesetz der Zweistufigkeit der Bildungsbewegung ins Gespräch des Unterrichts verflüssigt. Die Normierungen der pädagogischen Psychologie und Soziologie versteht sie andererseits als Verpflichtung auf eine altersgemäße, begabungsgerechte, situations- und gruppenentsprechende Gesprächsführung, d. h. also auf eine solche, in der der Schüler wirklich angesprochen, zur erlebenden Teilnahme gebracht und zur selbsttätiger Mitarbeit angespornt wird. (Hier, im Begegnungsfeld beider Normierungsweisen, haben auch jene Prinzipien der *Selbsttätigkeit*, des *Arbeits-* und *Erlebnisunterrichts* ihren legitimen Platz, und man geht gewiß nicht fehl, wenn man sie daher vornehmlich der Methodik zurechnet). Was das Zusammenspiel jener Normierungsweisen angeht, so ist grundsätzlich festzuhalten: psychologische und soziologische Postulate erfüllen bei der methodischen Übersetzungsaufgabe didaktischer Intentionen nur eine subsidiäre Funktion, indem sie nämlich das „Ankommen“, die Aufnahme und die produktive Verarbeitung der zu vermittelnden Bildungsgehalte überhaupt sicherstellen wollen. Die Bildungsgehalte dagegen bleiben substantiell von ihnen unbetroffen. Im Durchgang durch die methodische Verarbeitung wird ihr teleologischer Sinn lediglich auf die empirischen Realbedingungen des Unterrichtsgesprächs hin „transformiert“, d. h. ihnen in der Form der Vermittlung gemäß gemacht.

Damit ist auch Ort und Charakter der Unterrichtsmethodik hinreichend deutlich geworden. Es ist das „Wie“ der Gesprächsführung, das in ihre Kompetenz fällt, nicht das „Was“ und „Wozu“, nicht Inhalt und Zielsetzung des Bildungsgesprächs selber. So untersteht sie systematisch und genetisch dem Primat des Didaktischen: methodische Anordnungen können „immer erst getroffen werden, Regeln erst empfohlen werden, wenn die didaktischen Voraussetzungen geklärt und die didaktischen Fragen entschieden sind. So ist die Methode immer etwas Zweites und nur ein relativ, unter ganz bestimmten Bedingungen Gültiges, sie ist auch dem zeitlichen Wechsel unterworfen. Die Methode kann darum immer nur mit ihren didaktischen Voraussetzungen beschrieben und gelehrt werden“ (E. Weniger) ⁴⁵). Andererseits aber ist hier zu sagen: auch der Methodiker operiert stets unter pädagogischer Verantwortung, d. h. unter einem bestimmten didaktischen Engagement, und eben darin unterscheidet er sich vom pädagogischen Psychologen oder Soziologen, die immer nur als Vertreter ihrer Wissenschaft im pädagogischen Felde intervenieren. Dieses Engagement, diese seine didaktischen Voraussetzungen sind es aber, welche die intermittierenden Befunde jener empirischen Erziehungswissenschaften, die wir hier unter dem Begriff einer „pädagogischen Anthropologie“ zusammenfassen, in seiner methodischen Überlegung zu einem bloß instrumentellen Orientierungswissen mediatisieren. Sie verpflichten den Methodiker damit freilich auch auf das Reflexionsniveau des pädagogischen Denkens, das wir früher für die Didaktik geltend gemacht haben, sofern er die wissenschaftliche Durchdringung seines Geschäftes wirklich ernst nimmt.

IV. Folgerungen für die didaktisch-methodische Forschung und die Lehrerbildung

Nachdem der wissenschaftstheoretische Ort der Didaktik im Zentrum des pädagogischen Denkraums geklärt und das Bezugsverhältnis von Didaktik und Methodik kurz dargelegt worden ist, wäre von unserem Bildungsverständnis her noch einiges zur *didaktischen-methodischen Forschung* und *Lehrerbildung* zu sagen.

Nach den früher entwickelten Voraussetzungen wird man am besten zwischen didaktischer Strukturforschung (Darstellung der Bildungskategorien und Erarbeitung der Fächerdidaktiken) und jenen Forschungsaufgaben unterscheiden, welche mit der methodischen Konkretisierung dieser Strukturen bzw. Bildungsgehalte auf empirische Vermittlungssituationen zu tun haben. — Im erstgenannten Aufgabenkreis geht es im wesentlichen darum, die Unterrichtsfächer bzw. Wissenschaften auf ihre bereichsspezifischen Sollensgehalte hin transparent zu machen, diese als Bildungskategorien darzustellen und danach Übungsaufgaben und Lehrgehalte systematisch durchzuorganisieren. Auf der Anschauungsstufe des Erziehungsumgangs und Elementarunterrichts wären also die Ausbildungsstationen und Leistungsfelder der verschiedenen Auseinandersetzungsbereiche — z. B. der Leibeserziehung, der Gemeinschaftserziehung, Spracherziehung

usw. — auf ihre positiven Selbstverhältnisse (Gewissensstrukturen) zu durchdenken und ihnen entsprechend durchzugestalten ⁴⁶⁾; auf der Abstraktionsstufe des reinen Fachunterrichts aber müßten diese Bildungskategorien als die in den Wissenschaftsbereichen vorausgesetzten Normstrukturen ermittelt und auf analoge Weise zu Organisationsprinzipien des Lehrgutes erhoben werden. Ein solches Verfahren könnte dabei dort auf die traditionellen Übungsmuster, hier auf die von den didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen, Exemplarischen usw. geleistete Verordnung des Wissensstoffes zurückgreifen, freilich nur im Sinne einer weiterzuverarbeitenden Materialgrundlage.

Treffen sich also die beiden oben genannten didaktischen Forschungsansätze im *kategorialen Bezuge*, das heißt in ihrer Orientierung auf die Selbstverhältnisse und Sollensgehalte der Bildungsgegenstände bzw. in der Intention auf das Gewissen des Educandus, so treten sie allerdings deutlicher auseinander, wo der zweite Aufgabenkreis dieser Forschung, die Konkretisierung der in Übungsfelder und Lehrgüter übersetzten Bildungskategorien auf die empirische Erziehungs- oder Schulsituation ihre Bearbeitung nach *methodischen* Gesichtspunkten erforderlich macht. Die methodische Transformation der Bildungsgehalte wird nämlich umso gründlicher vorgenommen werden müssen, je näher der in Frage stehende Vermittlungshorizont der Anschauungsstufe des muttersprachlichen Gesamtunterrichts liegt und je weiter er (noch) von der Abstraktionsstufe des gegliederten Sachunterrichts entfernt ist, der ja bereits eine gewisse Situationsenthobenheit verbürgt. Daher wird die grundschuldidaktische Forschungsarbeit in der Tat viel stärker in das Feld methodischer und pädagogisch-anthropologischer Erwägungen eingebettet und von ihm her getragen bleiben, als dies bei der Fächerdidaktik des Höheren Schulunterrichts der Fall ist, was natürlich nicht heißen soll, daß hier solche Überlegungen entbehrlich wären. — Wollte man den Umkreis der didaktisch-methodischen Forschung zur Gänze ausloten, dann könnte man schließlich noch die *Vorbereitung* des Lehrers für die bestimmte Unterrichtsstunde als einen Forschungsgang bezeichnen, in dem der didaktisch-methodisch bearbeitete Bildungsgehalt auf seine letzte Konkretion gebracht wird.

Die Folgerungen für die pädagogische *Ausbildung* und *Bildung* des Lehrers liegen auf der Hand ⁴⁷⁾. Wer unseren Ausführungen gefolgt ist, wird mit uns den Schwerpunkt dieser Ausbildung ins *Didaktisch-Methodische* setzen, gleichgültig nun, ob der Zugang zu diesem Fragenkreis mehr von der einen oder anderen Seite her gewonnen wird. Wenn man heute die Grundschullehrerausbildung auf die Unterrichtsmethodik (und pädagogische Anthropologie) zu stützen, die pädagogische Ausbildung des Gymnasiallehrers aber von seinen Studienfächern her in Angriff zu nehmen empfiehlt, dann ist damit eben nur die Frage des Zugangs, nicht die der Substanz berührt. Zur Substanz dieser für beide Lehrerkategorien verbindlichen Ausbildung aber rechne ich, daß der Lehrerstudent zum Nachbegreifen der dialektischen Struktur des Bildungsgeschehens

gebracht wird, wodurch er erst einmal didaktisch denken lernt; daß er die didaktischen Organisationsprinzipien des Stoffwissens bis zur Bildungskategorie hin erfaßt und sich das Organisationsverfahren, wodurch Lehrgehalte in Bildungsgehalte überführt werden, die Konkretisierungsweise dieser Bildungsgehalte in die gegebene Unterrichtssituation (Unterrichtsmethodik) exemplarisch verdeutlicht. Hierbei wird er nicht umhin können, auch den Beitrag, den die pädagogische Anthropologie innerhalb dieser Konkretisierungsaufgabe zu leisten vermag, gründlich zu bedenken. — Wie also der unterrichtsmethodische Problemzusammenhang im didaktischen Ausbildungsprogramm des wissenschaftlichen Lehrers nicht fehlen darf, so bleibt umgekehrt die gerade auf diesem Fundamente aufbauende Grundschullehrerausbildung (mindestens) auf ein wissenschaftliches Wahlfach angewiesen, um ein Element zu besitzen, in dem die didaktische Denkstruktur in ihrer begrifflich-expliziten Form erarbeitet werden kann. Diese Andeutungen müssen hier genügen.

Unser Gedankengang wäre freilich nicht zum Abschluß gebracht, wenn er nicht selber auf unser kategoriales Bildungsverständnis bezogen, d. h. wenn nicht auch der *Bildungssinn* dieser pädagogischen Ausbildungsaufgaben aufgedeckt würde. Der gedankliche Brückenschlag ist hier nicht schwer zu vollziehen. Pädagogisches Sachverständnis bleibt solange bloß instrumentales Wissens- und Leistungskönnen, als es nicht in seine Verantwortungsgehalt „begriffen“ worden ist. Auch hier gilt also, daß Wissen und Gewissen des Erziehers nicht nebeneinander vermittelt und angesprochen, sondern periagogisch auseinander entwickelt und erhellt werden müssen. So stellt sich uns schließlich die „pädagogische Verantwortung“ des ausgebildeten Lehrers als die Bildungskategorie jenes Lehrbereiches dar, den die pädagogische Theorie zu bemeistern sucht, womit sich die Lehrerbildung selber als die letzte Verifikationsgrundlage unseres kategorialen Bildungsverständnisses erweist.

Anmerkungen

¹⁾ Mein am Pädagogischen Hochschultag in Tübingen, Oktober 1959, gehaltener Vortrag wird hier vollständig vorgelegt, wobei die Diskussionsbeiträge im Anhang so weit als möglich eingearbeitet worden sind. — Dieser „Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik“ kann nicht als erste Einführung in die schwierige Materie dienen, sondern setzt bereits das Problembewußtsein des gegenwärtigen didaktischen Wissenschaftsgesprächs voraus, setzt sich mit ihm auseinander und versucht es an einigen Punkten weiter zu entwickeln. Er weiß sich dabei im Einklang mit Denksätzen Th. Litts und berücksichtigt darüber hinaus auch grundlegende Einsichten der Habilitationsschrift F. Fischers „Darstellung der Kategorien des Bildungsinns im System der Wissenschaften“, die vor ihrer Drucklegung steht (im einzelnen wird darauf noch verwiesen werden). — Zur Erleichterung des Verständnisses seien hier die zur Problematik hinführenden Veröffentlichungen des Verfassers angegeben: Die pädagogische Ausbildung der Gymnasiallehrer als Aufgabe und Problem, Zeitschr. f. Päd. IV (1958) 272 ff; Strukturfragen unseres Bildungswesen, Thesen, Vorschläge und Gutachten zu Schlüsselproblemen der Schulorganisation, ebendort V (1959) 242 ff; Problem und Aufgabe einer pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft, in: Psychologie u. Pädagogik, Veröffentl. d. HIPF 2, hrsg. v. J. Derbolav und H. Roth, Heidelberg 1959; Die Stellung der pädagogischen Psychologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft u. ihre Bedeutung f. d. päd. Handeln, Hdb. d. Psych. Bd. 10, hrsg. v. H. Thomae und H. Hetzer, Göttingen 1959; Von der pädagogischen Verantwortung schulorganisatorischer Reformplanungen, Bildung u. Erziehung, XII (1959) 448 ff.

*) Diese strenge Trennung von Didaktik und Methodik ist wissenschaftstheoretisch durchaus gerechtfertigt, wie sich noch zeigen wird, unbeschadet der Tatsache, daß in der Unterrichtspraxis didaktische und methodische Überlegungen Hand in Hand gehen werden.

*) Vgl. dazu: Die Stellung der päd. Psychologie im Rahmen der Erziehungswiss., a.a.O. 33.

*) Auch dieses Vollzugsbewußtsein ist in sich selber schon theoretisch vermittelt, freilich zumeist nur im Sinne einer ersten und vorwissenschaftlichen Theorie, worauf E. Weniger (Theorie und Praxis der Erziehung, in: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim a. d. Bergstraße 1952) eindringlich hingewiesen hat. Diese „Theorie 1. Grades“ muß sich zunächst wissenschaftlich auslegen und dann auf ihre eigenen Voraussetzungen zurückbesinnen, wenn sie einen tragfähigen Begründungszusammenhang für eine kritisch verantwortete Praxis gewinnen will. Der Weg durch die Abstraktion zur Konkretion ist ihr daher nicht zu ersparen.

*) Vgl. dazu Anmerkung 9 in: Problem u. Aufgabe einer päd. Anthropologie, a.a.O. 42.

*) Um hier sogleich naheliegenden Mißverständnissen entgegenzutreten: Geist wird hier nicht als ontologische Hypothese gefaßt und Dialektik nicht als eine besondere Denkmethode verstanden, die mit allen Problemen „spielend fertig werden“ könnte (dialektische Manier). Was hier unter Dialektik gemeint ist, wird später im Rahmen unseres Reflexionsstufenmodells genau angegeben. Die dialektische Interpretation der Bildung als geistigen Geschehens ergibt sich zwangsläufig daraus, daß sich der „Sinn“ von Bildung, das reflexive Verhältnis des Bildungssubjekts zum Objekt, einzelwissenschaftlich nicht hinreichend bestimmen läßt, sondern ein transzendentes Zurückgehen auf die Voraussetzungen der wissenschaftlichen Gegenstände im vorwissenschaftlichen Umgang verlangt.

*) Dieses hier erstmalig beschriebene „Im-Andern-zu-sich-selber-Kommen“ der Bildung muß freilich ebenso als eine vom Andern her kommende Vermittlungsbewegung, als ein Sich-Öffnen und Sich-gewähren dem Selbst gegenüber verstanden werden, erst dann wird der volle Sinn der hier waltenden Dialektik ausgelegt. — Damit treten freilich auch theologische Voraussetzungen mit ins Spiel, von deren Erörterung hier abgesehen werden muß.

*) Vgl. dazu die grundlegende Arbeit Fr. Fischers zur „Erziehung des Gewissens“ in: Geist und Erziehung, Festgabe f. Th. Litt, hrsg. v. J. Derbolav u. Fr. Nicolin, Bonn 1955, worin überzeugend die These vertreten wird, daß Gewissensbildung „nicht als ein Teilgebiet der Erziehung, sondern vielmehr als Sinngebung alles erzieherischen Wirkens“ angesehen werden muß (176).

*) Zum einführenden Verständnis sei hier an Th. Litts Begriff des „Umgangs“ und seine Unterscheidung verschiedener Reflexionsstufen erinnert. Vgl. besonders seine „Einleitung in die Philosophie“, 2. Aufl. Stuttgart 1949. — Wenn wir hier im folgenden die „Ausgangsposition“ als „unmittelbar praktische Reflexion“ oder (bildhaft) als „Handlungsdialog“ bezeichnen, so wollen wir damit zum Ausdruck bringen, 1.) daß dieser „Anfang“ keine abstrakte Unmittelbarkeit, sondern bereits eine Unmittelbarkeit ist, die die Vermittlung nicht außer ihr hat (Hegel), 2.) daß sich hier die Sprache als Denken noch nicht vom Handeln gelöst, das Theoretische noch dem Primat des Praktischen, das „Eshafte“ noch dem Primat des Dubezugs unterstellt, kurz das Füreinander von Selbst und Anderm unter dem Primat des Anders noch gewährleistet ist.

*) Wiewohl dieses Umgangsverhältnis (Handlungsdialog) im theoretischen Reflektieren immer schon suspendiert ist, läßt sich phänomenologisch sehr viel Schönes und Tiefes über die hier waltende Atmosphäre von Liebe und Empfängnis, Bewahrung und Geborgenheit aussagen, ja sogar zu einer Art „Metaphysik der Kindheit“ verdichten. Aber solche substantiellen Versicherungen verlieren meist ihren Reiz, wenn es ans „Begreifen“ dessen geht, was hier eigentlich geschieht.

*) Dazu die einschlägigen Ausführungen in: Die Stellung der päd. Psych. i. Rahmen d. Erziehungswiss. a. a. O. 16 ff; die Unterscheidung von „abstrakt-Allgemeinem“ und „positiv-Allgemeinem“, die etwa unserer Unterscheidung von „Sachverstand“ und „Sinnbegreifen“ entspricht, hat Fr. Fischer in seiner Gewissensarbeit eingeführt.

*) Die philosophische Anthropologie unserer Tage hat diese für die Pädagogik höchst gewichtige Einsicht schrittweise zur Geltung gebracht, indem sie zuerst die auffallende biologische Mangelstruktur des Menschen in ihrem positiven Sinn, als Realbedingung seiner Bildsamkeit und Bildungsverwiesenheit, durchschaut hat, sodann überzeugend darlegte, wie das Kleinkind in elementaren Kreisprozessen, in denen sich Objekts- und Selbstbezug unter sozialer Steuerung gegenseitig herausarbeiten, mit seiner nächsten Umwelt experimentell und entdeckend zu kommunizieren beginnt, und schließlich konstruktiv durchdachte und aufzeigte, wie sich der Mensch in fortschreitender Entlastung von der Bedürfnissphäre ein System von Leistungen aufbaut, das vom Physischen bis zum Geistigen emporführt und seine normative Stabilisierung in den geschichtlichen Kulturordnungen erhält. — Freilich hat dies alles Hegel in seiner „Philosophie des Geistes“ (System, Bd. 3) längst viel tiefer und grundsätzlicher, wenn auch noch ohne die volle Breite der Empirie, entwickelt, und zwar von jener Vermittlungsstruktur des Geistigen her, die uns hier beschäftigt. — So ist es eigentlich nur verlorener Boden, den die moderne Anthropologie wiedergewinnt. — Vgl. vor allem die Arbeiten von A. Gehlen, A. Portmann, M. Mead u. a.

*) Es sei denn, daß sie selber zur Pädagogik wird und damit den theoretischen Horizont ihrer Wissenschaftsebene überschreitet. — Zwar muß auch der pädagogische Psychologe für seine diagnostische und beratende Tätigkeit in die Erziehungssituation treten, aber seine „Verantwortung“ besteht nicht darin, das Du des Kindes über den Weg des Anders zu sich selber zu bringen, sondern dafür zu sorgen, Bios, Psyche und Sozialnatur des Kindes in diesem Bildungsgeschehen auch zu ihrem Rechte kommen.

¹⁴⁾ Das hat H. Schelsky in seinem Programm einer „feststellenden Erziehungsoziologie“ ausdrücklich bestätigt, insofern er die Aufgabe seiner Disziplin nur in der Normenkontrolle, nicht in der Normierung des pädagogischen Handelns sieht. Vgl. dazu: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Weltbild u. Erziehung 20, Würzburg 1957; Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend, Düsseldorf 1957.

¹⁵⁾ Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Veröffentl. d. Comeniusinstituts 1, Heidelberg 1957.

¹⁶⁾ Fr. Fischer, Die Erziehung des Gewissens, a. a. O.

¹⁷⁾ Für die Aufgabe und ihre Problematik hat uns die moderne Erziehungsphänomenologie (M. J. Langeveld) besonders den Blick geschärft.

¹⁸⁾ Diese Fehlsamkeit und Zweideutigkeit alles Erzieherischen wird durch unsere dialektische Interpretation des Bildungsgeschehens nicht etwa perfektionistisch verdeckt, sondern im Gegenteil erst recht offen gehalten. Denn der Erzieher hat weder über die Selbstwerdung des Kindes noch das Sich-Gewähren des Anderen Verfügungsgewalt und muß doch immer wieder darüber „verfügen“ und damit sein eigenes Selbst zur Geltung bringen, was Förderung, aber auch Verstellung des pädagogisch Eigentlichen bedeuten kann.

¹⁹⁾ Auf diesen ständig wachsenden Raum der Sozialprägung im Erziehungsfeld, der die Schulpädagogenschaft zur Selbstkritik und Selbstbescheidung mahnen sollte, weist vor allem die Erziehungsoziologie von heute mit Eindringlichkeit hin. Dennoch liegt gerade darin ein Motiv zur Ermutigung, das Bildungsgeschäft der Schule umso ernster zu nehmen.

²⁰⁾ Dazu Fr. Fischers Habilitationsschrift „Darstellung der Kategorien des Bildungssinns im System der Wissenschaften“, an dessen Begriff und Auslegung der „Bildungskategorie“ wir hier ausdrücklich anknüpfen.

²¹⁾ Näheres darüber in meinem Buch „Erkenntnis und Entscheidung. Philosophie der geistigen Aneignung in ihrem Ursprung bei Platon“, Die Universität 43, Wien-Stuttgart 1954.

²²⁾ Vgl. dazu die platonische Kritik der Rhetorik und Sophistik als bloßer Erfahrungsroutinen im „Gorgias“ und die Apologie des Nichtwissens einem Wissen gegenüber, das nicht zugleich auch um sein „Bestes“ (seinen Anwendungssinn) weiß, im „Zweiten Alkibiades“.

²³⁾ An jener Politelastelle (518 d), wo Platon Jugendbildung geradezu als „Kunst der Herumdrehung“ — nicht des bloßen Einpflanzens von Wissen und Fertigkeiten — definiert, wird zugleich ganz deutlich, daß er nicht nur den Aufblick vom Werden zum Sein, sondern entschiedener noch den Schritt von der Ambivalenz des bloßen Sachverständes zur positiven Verantwortung meint, wie sie die Idee des Guten vermittelt; diese Auslegung wird noch durch jene „Periagogé“ unterstrichen, welche die im Geschäft der Ideenerkenntnis versunkenen Philosophen auf die praktischen Führungsaufgaben im Staate hin vollziehen müssen.

²⁴⁾ Siebenter Brief 344 b.

²⁵⁾ Dazu auch U. Mülliges, Das Verhältnis von Selbst und Sache in der Erziehung. Ein Beitrag zur Logik des pädagogischen Denkens, aufgewiesen bei Basedow, Humboldt, Herbart und Hegel in: Aneignung und Begegnung, Pädag. Untersuchungen 3, hrsg. v. J. Derbolav, Düsseldorf 1960; worin die hier in Frage stehende Antinomie an Basedow und Humboldt aufgewiesen wird.

²⁶⁾ Näheres dazu bei H. Blankertz, Der Begriff der Pädagogik des Neukantianismus, Göttinger Studien z. Päd. Neue Folge 9, hrsg. v. E. Weniger, Weinheim/Berlin 1959.

²⁷⁾ Das etwa ist der Tenor von Diltheys fragmentarischem Spätwerk „Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften“, Gesammelte Schriften VII, 2. Aufl. Göttingen 1958, das auch O. F. Bollnow seiner meisterhaften Interpretation (Dilthey. Eine Einführung in seine Philosophie, 2. Aufl. Stuttgart 1955) zugrunde gelegt hat. — Diltheys eigene pädagogische Entwürfe dagegen haben nicht so sehr Geschichte gemacht wie seine Kategorie der „Geschichtlichkeit“, weshalb sie hier unberücksichtigt bleiben können.

²⁸⁾ Wesentlich zur Einführung des Begriffs der kategorialen Bildung beigetragen hat E. Lehmannsicks „Theorie der formalen Bildung“, Göttinger Studien z. Pädag. 6, hrsg. v. H. Nohl, Göttingen 1928.

²⁹⁾ Geradezu klassisch geworden ist heute bereits die Kritik am Stoffelend der höheren Schule und Hochschule, welche die „Tübinger Beschlüsse“ von 1951 ausgesprochen und zum Anlaß genommen haben, energisch zur „inneren Schulreform“ aufzurufen.

³⁰⁾ Die jüngste und zugleich alle Vorarbeiten höchst verdienstlich zusammenfassende Darstellung und Auslegung dieses Prinzips stammt aus der Feder von W. Klafki (Das Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Göttinger Studien z. Pädag., Neue Folge 6, hrsg. v. E. Weniger, Weinheim/Berlin 1959).

³¹⁾ In: Pädagogische Perspektiven. Beiträge zur Erziehungsfragen der Gegenwart. 3. Aufl. Heidelberg 1955. — Vgl. dazu auch E. Sprangers „Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung“, Schriftenreihe der Bundeszentrale f. Heimatdienst 28, Bonn 1937, und W. Flitners entsprechende Hinweise in seiner „Theorie des pädagogischen Weges“, 4. Aufl. Weinheim/Berlin 1958; auch die hier abgedruckten Referate über die Didaktik des Geschichtsunterrichts (Kosellek) und naturwissenschaftlichen Unterrichts (Wagenschein) messen den Elementarformen des geschichtlichen und physikalischen Verstehens mit Recht große didaktische Bedeutung zu.

^{*)} Vgl. dazu W. Flitner, *Theorie des pädagogischen Weges*, a. a. O. 52 ff, und: *Hochschulreife und Gymnasium. Vom Sinn wissenschaftlicher Studien und von der Aufgabe der gymnasialen Oberstufe*, Heidelberg 1959. — Daß auch in der Didaktik der musischen Fächer auf solche Fundamentalestrukturen zurückgegriffen werden kann, hat S. Sydows Referat in diesem Berichte überzeugend dargelegt.

^{*)} Dazu J. Derbolav, Das „Exemplarische“ im Bildungsraum des Gymnasiums, Versuch einer pädagogischen Ortsbestimmung des exemplarischen Lernens, Düsseldorf 1957.

^{*)} Die Verhältnisbestimmung dieser Prinzipien ist freilich weitgehend eine Definitionsfrage. Zur Stützung unserer Auffassung können wir uns allerdings auf M. Wagenschein (Zur Klärung des Unterrichtsprinzips des exempl. Lernens, *Die Deutsche Schule*, 51 (1959) 393 ff, dort auch eine zusammenfassende Bibliographie) u. H. Scheuerl (Die exemplarische Lehre, Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips, Tübingen 1958) berufen.

^{*)} Ich habe in meinem Mainzer Vortrag zum Thema (September 1959), über mein Buch hinausgehend, diese Funktion des exemplarischen Verfahrens durch fünf Gesichtspunkte zu charakterisieren versucht, in denen zugleich der Bezug zum Exemplum und den Exemplaria der humanistischen Bildungstradition wieder transparent wird: Es sind folgende:

a) Der Gesichtspunkt der Auswahl produktiver Gehalte statt der vollständigen Stoffdarbietung.

b) Der Gesichtspunkt des Einstiegs beim (fraglich gemachten) Phänomen und des Fortschritts zur plattformartigen Verdichtung des Erklärungszusammenhangs in elementaren Einsichten, die einen ganzen Phänomenbereich umgreifen.

c) Der Gesichtspunkt der Einheit von Weg und Resultat, d. h. des selbsttätigen Nachvollzugs von Forschungsgängen oder des Verstehens einer gegebenen Situation aus ihren geschichtlich-fundamentalen Ursprüngen, woraus zugleich Methodeneinsichten erwachsen, welche die Partikularität des Resultates aufheben.

d) Der Gesichtspunkt der selbständigen Anwendung des so Erworbenen bzw. der Entwicklung neuer Anwendungsmöglichkeiten.

e) Der Gesichtspunkt der erhöhten Bedeutsamkeit des Wissens durch Einsicht in seinen Anwendungssinn und seine Grenzen fürs eigene Handeln bzw. durch Übersetzung des Erkannten in die Dimension der Betroffenheit.

^{*)} Das etwa ist die Lösung, die R. Schwarz in „Wissenschaft und Bildung“, Freiburg-München 1957, vorschlägt.

^{*)} Dazu E. Weniger, *Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*, 2. Aufl. Weinheim/Berlin 1956, 97 f.

^{*)} Wir erinnern an O. F. Bollnows instruktiven Aufsatz „Begegnung und Bildung“, *Zeitschr. f. Päd.* I (1955) 1 ff, und seinen zusammenfassenden „Versuch über unstete Formen der Erziehung“, den er unter dem Titel „Existenzphilosophie und Pädagogik“, Urban-Bücher 40, Stuttgart (1959) soeben veröffentlicht hat. — Man darf hier freilich die positive Seite seines existentiellen Ansatzes, die Thematik der „einfachen Stilleheit“ nicht übersehen.

^{*)} Th. Litt, *Die Antinomie der Menschenbildung in: Naturwissenschaft und Menschenbildung*, 3. verbesserte und erweiterte Aufl. Heidelberg 1959; vgl. dazu auch: *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*, Schriftenreihe d. Bundeszentrale f. Heimatdienst 15, Bonn 1955, und: *Technisches Denken und menschliche Bildung*, Heidelberg 1957.

^{*)} Wir beschränken uns hier auf diese Andeutungen und verzichten darauf, auslegend, erläuternd und begründend in die volle Problematik des Systems der Bildungskategorien einzugehen; statt dessen verweisen wir auf die bald zu erwartende Veröffentlichung der schon genannten Habilitationsschrift Fr. Fischers bzw. auf die Ergebnisse der derzeit in unserem Institut laufenden Einzeluntersuchungen zur Fächerdidaktik. — Überhaupt kann es nicht Aufgabe dieses Vortrags sein, fertige Resultate zu bieten, sondern nur einen neuen Weg aufzuzeigen.

^{*)} Um dies exemplarisch zu verdeutlichen: wenn der Erzieher seinen Zöglingen, die ihren einer anderen Rasse angehörenden Mitschüler verhöhnt oder geschlagen haben, durch Zuspruch die verbindliche Norm der Kameradschaft vors Gewissen bringt und ihnen zugleich positive Beweggründe zur Bewältigung analoger Situationen vermittelt, so tut er im Grunde dasselbe, was der Geschichtslehrer unternimmt, wenn er in einem sozialgeschichtlichen Abriss seinen Schülern etwa an Beispielfällen verletzteter Menschenrechte und ihrer Folgen für Staat und Gesellschaft die Norm der Rechtsstaatlichkeit als Voraussetzung freier und menschenwürdiger politischer Existenz erhebt und durch Situationsanalyse des Zeitgeschehens bzw. durch Aufklärung des Selbstverständnisses in der Gegenwart verdeutlicht, wo und wie sie diese politische Verantwortung in einzelnen Motiven zu bewahren haben.

^{*)} Darin liegt wohl auch der Grund für die zahlreichen Mißverständnisse, die dieser erstmalig in den 20er Jahren erhobene Autonomieanspruch heraufbeschworen, und die Polemik, die er entfacht hat.

^{*)} Wie sehr von diesem Normprinzip nicht nur die zentrale Stellung der Didaktik im pädagogischen Raum, sondern überhaupt die inhaltliche Erfüllung der didaktischen Dimension abhängt, kann man sich am besten klar machen, wenn man dieses Prinzip mit seinen dialektischen Voraussetzungen einmal versuchsweise ausklammert. Dann reduziert sich der didaktische Sinn des Unterrichts auf Erkenntnisvermittlung unter dem Richtmaß der wissenschaftlichen Wahrheit, und der diesem Richtmaß verpflichtete

Lehrer muß sein Normierungsrecht an den päd. Psychologen bzw. Soziologen abgeben; denn diese vertreten ja auf ihre Weise den pädagogischen Anspruch des Kindes und der Gesellschaft, und da sie im Schulwissen nur das Mittel sehen können, hier dem Kinde in seiner Selbstwerdung, dort der Gesellschaft in ihrer Selbsterhaltung Genüge zu schaffen, so haben sie auch keine Bedenken, die psychische Struktur des Kindes bzw. die Sozialstruktur der Gesellschaft zu letzten Maßstäben didaktischer Arbeit zu erheben. Der Unterrichtsstoff hat sich dann aber entweder der individuellen Fassungskraft bzw. den Neigungen und Interessen des Kindes oder den Ausbildungsbedürfnissen bzw. Berufswünschen der Gesellschaft anzupassen, und der Widerstand erhebende bzw. am überkommenen Fächerkanon festhaltende Lehrer wird unweigerlich des Traditionalismus bezichtigt und in eine hoffnungslose Verteidigungsstellung gedrängt, aus der ihn nur die Besinnung auf die didaktische Dimension seines Lehrauftrags retten kann. Sie ist jenes Zwischenfeld zwischen reinem Wissen als Stoffmaterial und seiner methodischen Umsetzung in die empirische Schulsituation, das der Lehrer nicht überspringen darf, wenn er den individuellen Interessen und gesellschaftlichen Ausbildungswünschen gegenüber sein Bildungsamt bewahren, und das er wissenschaftlich auf sein Normprinzip hin durchdringen muß, wenn er sich gegen die Normierungen des pädagogischen Psychologen und Soziologen behaupten will.

4) Wir haben an anderer Stelle (Probleme und Aufgabe einer päd. Anthropologie, a. a. O.) diesen pädagogischen Wissenschaftszusammenhang der von den sog. empirischen und normativen Erziehungsdisziplinen, also etwa von der pädagogischen Biologie, Psychologie und Soziologie bzw. vom Erziehungsrecht, der Bildungspolitik usw. konstituiert wird, unter dem Arbeitsbegriff einer „pädagogischen Anthropologie“ zusammengefaßt und dabei zu zeigen versucht, inwiefern er der didaktischen Fragestellung systematisch untergeordnet bleibt. — Im folgenden beschränken wir uns darauf, den Beitrag der beiden repräsentativen pädagogischen Regionalanthropologien, der pädag. Psychologie und Erziehungssoziologie zu würdigen.

4) Theorie und Bildungsinhalte und des Lehrplans. a. a. O. 18.

4) Als Beispiele seien hier andeutungsweise nur die Leibes- und Spracherziehung angeführt. In der funktionalen Ausbidungsdimension geht es hier zunächst nur um die auf Leistungssteigerung abgestellte Körper- und Sprachbeherrschung. In der Bildungsdimension werden diese Leistungsfelder auf das „Gewissen“ des Körpers (Leiblichkeit) und der Sprache bezogen und lassen sich dabei in eine Rangordnung von Aufgaben übersetzen, in denen jene spezifischen Gewissensstrukturen bis zur völligen „Aufhebung“ der bloß funktionalen Zielsetzungen in einem Horizont freier Selbstbestimmung und Verantwortlichkeit zur Geltung kommen. — Eine in unserem Institut im Gange befindliche Untersuchung zur „Theorie der Leibeserziehung“ ist eben dabei, eine solche Stufenreihe der Bildungsaufgaben vom Bodenturnen über die Leichtathletik, das Geräteturnen, die Gymnastik, Rhythmik, das Kampfspiel bis zum Wandern didaktisch sauber durchzustrukturieren, und eine analoge Stufenfolge ließe sich wohl auch für den Bereich der Spracherziehung entwickeln. Im Fortgang werden immer höhere und umfassendere bildungsmäßige Zielsetzungen freigelegt, die die didaktische Systematik dieser Bildungsbereiche genetisch konstituieren und zugleich durch fortschreitende Überwindung der Bereichsgrenzen zu einer Integration der gesamten Bildungsarbeit hinführen.

4) Vgl. dazu meine Ausführungen in: Die päd. Ausbildung der Gymnasiallehrer als Aufgabe und Problem, a. a. O.